المعرفة 142

العدد ١٤٢ محرم ١٤٢٨ هـ فبراير ٢٠٠٧ م



داهية الدواهي ألا تصدق «بوم» الطفل

فرصة فورية لتطبيق منهج تكنولوجيا متكامل

القيادة «الأوتوقراطية» تضاعف عنف الطلاب ٣٠ مرة!!

فوزية أخضر :
فشلت في أن أكون من صناع القرار لأنني امرأة!!

صعوبات التعلم

الكلمات تتراقص والحروف تهرب!!

متّع النظر... مع عمالقة السفر

لقد تغيّر مفهوم السفر براً مع الشركة السعودية للنقل الجماعي وأصبح ممتعاً للغاية، حيث يمكنك الآن السفر بكل راحة واطمئنان، والتمتع بالمناظر الخلابة بين المدن والقرى على متن أحدث الحافلات الفخمة والمريحة، ضمن أسطول يفوق عدده ٣٠٠٠ حافلة، وعبر رحلات إلى أكثر من ٣٨٢ مدينة وقرية داخل المملكة، كما تسيّر الشركة رحلات منتظمة إلى ١٠ دول مجاورة، وكلها بأسعار مدروسة ومميّزة.
فأينما كنت في المملكة، يمكنك الحجز على الرحلات الداخلية المجدولة أو عن طريق استئجار الحافلة التي ترغب بها.

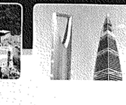




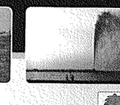












النقل الجماعي
مركز خدمة العملاء 800-124-9999

SAPTCO
www.saptco.com.sa
نتسيك هم السفر



زورونا الآن

www.almarefah.com



مجلة شهرية تصدر عن
وزارة التربية والتعليم
المملكة العربية السعودية
تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز
وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

العدد (١٤٢) - محرم ١٤٢٨ هـ - فبراير ٢٠٠٧ م

المشرف العام
د. عبدالله بن صالح العبيد
وزير التربية والتعليم

رئيس التحرير
د.عبدالعزيز بن جارالله الجارالله

نائب رئيس التحرير
سلطان بن عبدالعزيز المهنا

مدير التحرير
خالد بن عبدالله الباتلي

مديرة التحرير «لشؤون تعليم البنات»
فاطمة بنت فيصل العتيبي

سكرتير التحرير
عبدالوهاب بن يوسف المكينزي

الإخراج الفني
ينال رياض إسحق

إدارة النشر



ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

البند الأول : المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.

البند الثاني : تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

بسم الله الرحمن الرحيم

أضخم ميزانية في تاريخ المملكة ستملأ خزائن الوزارات والمؤسسات والهيئات الحكومية بمئات الملايين، بل بآلاف الملايين من الريالات. وفي رأي كثيرين أن هذه الجهات الحكومية، لن يكون لها عذر أو مبرر مقبول إذا لم تقض على كثير من مشكلاتها المزمنة، أو تحسن بشكل ملحوظ من واقع منشآتها وخدماتها وأدائها العملي.

وقطاع التعليم حظي بأكبر قطعة من (كعكعة الميزانية) وتحديدًا قطاع التعليم العام، وهو أيضًا له مشكلاته. وعلى ذلك فأنظار الجميع مصوبة نحوه مترقبة ما الذي سيتغير في تعليمنا العام.

وعلى رأس المشكلات في هذا التعليم قضية (المبنى المدرسي) الذي تشكل المباني المستأجرة فيه نسبة عالية في بعض المناطق. والمبنى المدرسي مشكلة مالية دخلت أطرافًا عليها ولا يتعلق بتوافر (كوادر بشرية مدربة) يمكن التعلل بعدم توفرها.

وقبل أكثر من عقد من السنوات كانت هناك وعود بحل هذه المشكلة جذريًا خلال سنوات قليلة قبل أن تدخل قضايا مثل عدم توفر أراضي لإقامة المدارس عليها وقبل أن يصبح المقاول نادرًا.

ومع هذه الميزانية الضخمة تجددت الوعود بأنه لن يكون هناك أي مبنى مدرسي مستأجر خلال سنوات قليلة - ربما لا تتجاوز خمس أو سبع سنوات.

تذكروا - أيها القراء - هذه الوعود. وبعد خمس أو سبع سنوات بمشيئة الله، سنكتشف مدى واقعية هذه الوعود. ونأمل ألا يظهر المسؤول في وسائل الإعلام - حينها- ويقول العذر المشهور: «لقد فاقت الزيادة السكانية كل التوقعات»!! المعرفة

المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٠٧- الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،

الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات.

البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠بيسة،

اليمن ١٢٥ ريالًا، سوريا ٦٥ ليرة،

الأردن ١,٢٥دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،

مصر ٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،

المغرب ١٥ درهمًا.

الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال
وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.
سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.
سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠دولارًا شاملاً أجرة البريد.

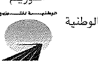
للاشتراك

الرياض:4197333 ـ فاكس: 4197696
فاكس مجاني: 8001242277
Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض:4197333 ـ فاكس: 4197696
Advertising@rawnaa.com
روناء للإعلان والتسويق
ص . ب 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية  للتوزيع



صعوبات التعلم

الكلمات تتراقص والحروف تهرب!!

حتى منتصف الستينيات من القرن الماضي لم يكن التربويون يعرفون الكثير عن «صعوبات التعلم» لكونها إحدى الإعاقات الخفيفة الخفيّة التي تتوزع على عدد متنوع من المهارات والقدرات!

وبالنظر إلى نسبة ذوي صعوبات التعلم التي شاعت بين المختصين في مجال التربية الخاصة وهي ٤-٥٪ من مجموع المتعلمين، وإلى ما أوردته الإحصائية التي صدرت مؤخرًا عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة «اليونسكو» من أن نسبة ذوي صعوبات التعلم قد بلغت ٢٠٪ من مجموع المتعلمين- يمكننا توقع التحول الواسع الذي سوف تشهده العملية التعليمية بدءًا من طرائق التشخيص وانتهاء بالبرامج الموجهة.

هذا التحول (القادم) من المفيد أن يُسبق ويصاحب بضخ معرفي حول «صعوبات التعلم» الأساسية، ولأساليبها التدريسية، ومشكلاتها النوعية، وتطوراتها المستقبلية، وهو ما سعينا في هذا العدد إلى استظهار جزء منه من خلال تقديم مجموعة مختارة من أوراق عمل وبحوث المؤتمر الدولي لصعوبات التعليم الذي عقد في مدينة الرياض في الفترة ٢٨/١٠-١/١١/١٤٢٧هـ، وما تضمنته من توضيح لمصطلح «صعوبات التعلم» وظروف ظهوره، ومن عرض لنتائج الدراسات العلمية في استخدام بدائل التدريس مع ذوي صعوبات التعلم في حالات الدمج الشامل، ومن كشف عن صعوبات التعليم غير اللفظية في النصوص القرائية والمسائل الحسابية والمهام الأدائية ومهارات التعامل الاجتماعي. إضافة إلى التعريف بنظرية الخلايا المغنطة ونتائجها المؤثرة في معالجة مشكلات الإدراك البصري، والتجارب العالمية في تعليم ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات التفكير ومهاراته على نحو مماثل لما يتعلمه الطلاب العاديون.

ندعوكم إلى ملف المعرفة حول «صعوبات التعلم» الذي نأمل أن يكون سهل «الهضم» والقراءة ولا تعانوا معه: الديسلكسيا! المعرفة



« صعوبات التعلم»

هل هي صعوبة فقط أم إعاقة ؟!

د. زيد محمد البتال - الرياض

* أستاذ التربية الخاصة المشارك ، قسم التربية الخاصة كلية التربية ، جامعة الملك سعود

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيًا في حقل التربية الخاصة مقارنة بالمجالات التقليدية المتعارف عليها كالإعاقة البصرية visual impairment، أو الإعاقة السمعية hearing impairment. أو التخلف العقلي mental retardation Coles)، ١٩٨٩; Harwell، ١٩٩٥). فمجال صعوبات التعلم كمجال من مجالات التربية الخاصة لم يكن معروفًا لغاية منتصف الستينيات من القرن الماضي(Kavale & Forness، 1995).

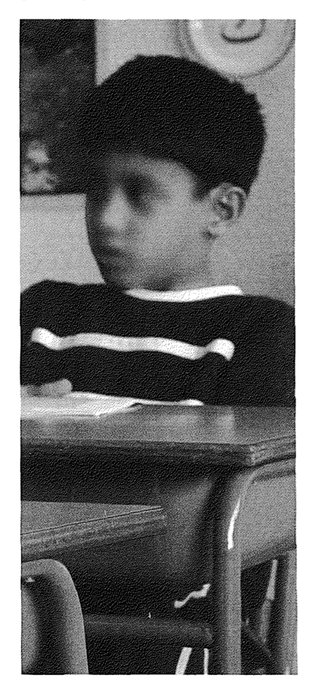
ولقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام ١٩٦٣م: حيث قدمه صاموئيل كيرك Samuel Kirk (أحد الرواد في حقل التربية الخاصة) أثناء حديثه أمام أعضاء أحد المجالس الوطنية الذي يضم مجموعة من أولياء الأمور والمختصين المهتمين بالمشاكل التعليمية للأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية (Mercer، 1991). وفي هذا السياق أورد كيرك أن هناك أطفالاً ... غير قادرين على اكتساب المهارات اللغوية، ولكنهم ليسوا صمًا deaf: وبعضهم لا يستطيعون الإدراك عن طريق حاسة البصر، ولكنهم ليسوا مكفوفين blind: وبعضهم لا يستطيعون التعلم عن طريق أساليب التدريس العادية ordinary methods of instruction، ولكنهم ليسوا متخلفين عقليًا mentally retarded... هذه المجموعة من الأطفال هم الذين لديهم صعوبات في التعلم Learning disabilities(Kirk & Kirk، 1976، P. 34). ومنذ ذلك التاريخ أصبح هؤلاء الأطفال محط اهتمام الباحثين والمختصين في ميدان التربية وعلم النفس.

وقد ترجم المصطلح الإنجليزي Learning disabilities في اللغة العربية من قبل المختصين في المجال إلى صعوبات التعلم. ولاعتقاد الباحث أن هذه الترجمة ليست دقيقة ولا تعكس مدلول المصلح الإنجليزي، فإن هذه الورقة تهدف إلى توضيح الترجمة الدقيقة وذلك من خلال التركيز على الأمور التالية: ترجمة المصطلح، وظروف ظهوره، وتعريفاته الشائعة، وأسباب المشكلة، وذلك على النحو التالي:

ترجمة المصطلح:

ترجم المصطلح الإنجليزي Learning disabilities في اللغة العربية إلى صعوبات التعلم بدلاً من إعاقات التعلم. ونظرًا لاعتقادنا أن هذه الترجمة غير دقيقة ولا تعكس مدلول

المصطلح، حيث إن صعوبات التعلم يقابلها Learning difficulties بينما إعاقات التعلم يقابلها Learning disabilities. إن هذه الترجمة هي الأكثر دقة للمصطلح، بدلاً من صعوبات التعلم وذلك تأسيسًا على ما ذكر في الكثير من المعاجم اللغوية. بالإضافة إلى ذلك استخدم المصطلح disabilities للإشارة إلى الإعاقة وليس الصعوبة في كثير من النصوص الإنجليزية ومنها القانون الفيدرالي الأمريكي



العام 94 142/PL.

الظروف المصاحبة لظهور المصطلح:

ذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2000) أن الفترة السابقة لظهور المصطلح (من عام ١٩٣٠ إلى ١٩٦٠م) شهدت استخدام عدد من المصطلحات لوصف مشاكل الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المنخفض مثل: الخلل البسيط في وظائف المخ minimal brain dysfunction، واضطرابات اللغة المحددة specific language disorders، والإعاقة العصبية neurological impairment، وحالات قصور الإدراك perceptual impairment، واضطراب القراءة ديسلكسيا Dyslexia.

ولأن هذه المصطلحات ذات دلالات مختلفة وكذلك تتسم بالغموض وعدم الوضوح فإن هذا المجال – إعاقات التعلم – لم يُعد من مجالات التربية الخاصة في تلك الفترة، مما أدى إلى معاناة المهتمين مثل أولياء الأمور والمعلمين من عدم السماح لهؤلاء التلاميذ من حضور فصول التربية الخاصة وذلك لعدم وجود إعاقات ظاهرة visible handicaps لديهم (Hallahan & Kauffiman, 2000). فالتلميذ الذي لديه إعاقة في التعلم يبدو طبيعيًا في كل شيء، سوى أن إعاقة التعلم لديه تحد كثيرًا من تقدمه في مجال الدراسة. وقد أشار أحد الباحثين، إلى ذلك، في معرض وصفه لهذه المشكلة، معرفًا إعاقات التعلم بأنها عبارة عن إعاقة خفية (مستترة) hidden handicap. فهي ليست بادية للعيان كما هو الحال في الإعاقات الجسمية أو الحسية.

ولحل هذه المشكلة، اقترح صاموئيل كيرك (Samuel Kirk) مصطلح إعاقات التعلم – في اجتماع لمجلس أولياء الأمور بمدينة نيويورك في أوائل الستينيات من القرن المنصرم – كمصطلح توفيقي عام يمثل حلاً وسطًا يجمع بين مدلولات مجموعة التصنيفات التي يكتنفها الغموض، والتي كانت مستخدمة في ذلك الوقت لوصف

الأطفال ذوي الذكاء العادي (مقارنة بأقرانهم)، ومع ذلك لديهم مشاكل في التعلم. وعلى ضوء ما تقدم، اتفق أولياء الأمور والمختصون المجتمعون في نيويورك على مصطلح إعاقات التعلم الذي يشتمل على مضامين تعليمية ودلالات تربوية. وبناءً عليه، قام هؤلاء المجتمعون بتأسيس جمعية الأطفال ذوي إعاقات التعلم (Association for Children with Learning Disabilities) المعروفة حاليًا باسم الجمعية الأمريكية لإعاقات التعلم (Learning Disabilities Association of America). وبعد سنوات قليلة من المبادرة، تم الاعتراف رسميًا بهذا المصطلح من قبل العاملين في حقل التربية الخاصة والحكومية الاتحادية الأمريكية (Mercer, 1991; Bender, 1992).

تعريفات المصطلح:

هناك العديد من التعريفات التي تم صياغتها لوصف الأطفال الذين لديهم إعاقات تعلم، ويعتبر التعريف الاتحادي الأمريكي وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لإعاقات التعلم أشهرها جميعًا وأكثرها استخدامًا، حيث ينص التعريف الأول: على أن إعاقات التعلم المحددة عبارة عن اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها، سواء كان ذلك مشافهة أم كتابة، بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية وتنطوي أوجه الاضطراب المذكورة أعلاه على حالات مثل قصور الإدراك الحسي وإصابة الدماغ والخلل البسيط في وظائف المخ وعسرة القراءة وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام (الحبسة النمائية Aphysia). ولا يشتمل هذا المصطلح على صعوبات التعلم التي تعود في أصلها إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير

التلميذ الذي لديه إعاقة في التعلم يبدو طبيعيًا في كل شيء، سوى أن إعاقة التعلم لديه تحد كثيرًا من تقدمه في مجال الدراسة

المواتية (Individual with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.13).

أما التعريف الثاني: فهو تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لإعاقات التعلم National joint Committee for Learing Disabilities وينص على أن إعاقات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الإعاقات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية. هذه الاضطرابات تكون داخل الفرد وتعزى إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن إعاقة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى مثل: الإعاقات الحسية والتخلف العقلي والاضطرابات النفسية الشديدة أو مع عوامل وتأثيرات أخرى خارجية مثل: التدريس غير الملائم والاختلافات الثقافية، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات (11-Learner, 1993, P. 10).

هذان التعريفان يشتركان في عدة خصائص من أهمها ما يلي:

١ - الاضطراب النفسعصبي: إعاقات التعلم هي نتيجة لخلل في العمليات النفسية الأساسية Psychological Processing Disorders. والتي تتضح في عدم القدرة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة وإجراء

العمليات الحسابية (Kirk, Gallagher & Anastasiow. 1997). فقد قام مجال إعاقات التعلم على أساس أن الأطفال الذين يواجهون هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في القدرة على إدراك وتفسير المثيرات السمعية والبصرية (Visual and auditory Stimuli) أي أن لديهم مشكلات على هيئة اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية (التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وتبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والإملاء والحساب)؛ ولكن هذه المشكلات ليست نفس مشكلات السمع والبصر الحادة، التي تظهر في حالتي الصمم أو العمى؛ وإنما هي عبارة عن مصاعب في تنظيم وتفسير مدلولات المثيرات السمعية والبصرية التي يتم إدراكها عن طريق الأذن والعين. وقد اكتشف الباحثون أن العديد من التلاميذ ذوي إعاقات التعلم يعانون بالفعل من هذه المشكلات المتعلقة بمعالجة المعلومات والتعامل معها إدراكًا (Hallahan & Kauffiman, 2000).

٢ – استبعاد العوامل الأخرى: يجب عدم تصنيف الطفل بأن لديه إعاقة في التعلم إذا كانت المشكلة ناتجة عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو انفعالية أو تخلف عقلي أو عوامل بيئية أو ثقافية غير ملائمة (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1997). إن الأطفال الذين تعود مشكلاتهم في التعلم إلى أسباب تعود إلى إعاقة، أو عدم توفر البيئة الملائمة يتم استبعادهم من فئة إعاقات التعلم وفقًا لمعظم تعاريفها. ففي الاعتقاد بضرورة تضمين فقرة الاستبعاد المتقدم ذكرها في التعاريف ما يدل على صعوبة التمييز بين بعض هذه الحالات في بعض الأحيان. وهنالك مؤشرات كثيرة تدل مثلاً على أن الأطفال المنحدرين من بيئات اجتماعية ذات ظروف أسرية غير ملائمة هم الأكثر قابلية لأن يصبحوا من ذوي إعاقات التعلم؛ كما أن التلاميذ الذين لديهم شيء من التخلف العقلي، أو ذوي الإعاقة الانفعالية، كثيرًا ما تظهر عليهم ذات الأعراض والأنماط السلوكية للتلاميذ ذوي إعاقات التعلم. وتفترض معظم التعاريف أن الأطفال ذوي إعاقات التعلم يعانون من مصاعب تعلم جوهرية ومتأصلة (ليست عابرة) ناجمة عن خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي. ومن هذا المنطلق تستبعد تلك التعاريف البيئة من حساباتها كعامل رئيس متسبب في إعاقات التعلم. وتنص التعاريف المذكورة على أن إعاقات التعلم من شأنها أن تحدث جنبًا إلى جنب مع تداعيات الظروف البيئية غير الملائمة أو التخلف العقلي أو الإعاقة الانفعالية؛ ولكن لكي يتسنى تصنيف الطفل بأنه من ذوي إعاقات التعلم يلزم أن تكون مشكلاته الدراسية ناجمة في المقام الأول عن إعاقات التعلم لديه (Hallahan & Kauffiman, 2000).

أصبح يشار في الوقت الحالي إلى أن ما لدى الطفل ذي إعاقات التعلم هو اختلال وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي أكثر من كونه إصابة في الدماغ

أسباب إعاقات التعلم:

سيتم التركيز على الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي كسبب رئيس لإعاقات التعلم، وذلك على النحو التالي:

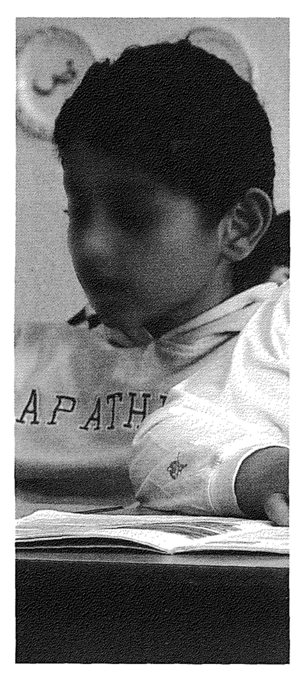
الخلل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي (CNS Dysfunction): ليس هنالك أدلة كافية على وجود تلف فعلي بالدماغ من واقع الكشف الطبي على الجهاز العصبي لمعظم

الأطفال ذوي إعاقات التعلم. وفي فترة سابقة، كان بعض المختصين على قناعة بأن الأطفال ذوي إعاقات التعلم لديهم تلف في الدماغ؛ وكانت هذه القناعة تقوم على أساس الأنماط السلوكية المميزة لهؤلاء الأطفال، وتستند إليها وحدها، وفي فترة لاحقة ساد توجه عام يقضي بعدم اعتبار الطفل مصابًا بتلف في الدماغ مالم تسفر نتائج الكشف الطبي على الجهاز العصبي المركزي عن دليل على وجود التلف بالفعل. ومن هنا جاءت عبارة الخلل الوظيفي (dysfunction) لتحل محل كلمة الإصابة (injury) أو التلف (damage). وبناءً عليه، فقد أصبح يشار في الوقت الحالي إلى أن ما لدى الطفل ذي إعاقات التعلم هو اختلال وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي أكثر من كونه إصابة في الدماغ.

ونحسب أن هذا التغيير في المصطلحات يعكس الوعي بصعوبة تشخيص تلف الدماغ، ويدل على الإقرار بتلك الصعوبة. أما الخلل الوظيفي، فهو لا يعني بالضرورة وجود تلف في أنسجة الدماغ أو الجهاز العصبي، وإنما يفيد بوجود قصور في أداء وظائف الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي؛ بمعنى أنها لا تتم بالطريقة العادية.

وبفضل التقنيات الحديثة، اكتشف الباحثون وجود دليل على أن بعض حالات إعاقات التعلم ذات منشأ عصبي؛ وذلك من خلال الكشف باستخدام طريقتي التصوير السطحي أو المقطعي المحوري الآلي (CAT) والتصوير بالرنين المغناطيسي. واكتشف الباحثون أيضًا وجود اختلافات في النشاط والتفاعل الحيوي داخل المخ بين من لديهم اضطرابات شديدة في القراءة ومن ليس لديهم مثل هذه الاضطرابات. فقد اكتشف فريق من الباحثين مثلاً أن بعض أجزاء المخ كانت نشطة أثناء القراءة لأشخاص كبار لديهم اضطراب في القراءة مقارنة بمن ليس لديهم اضطراب قراءة؛ وقد استخدم هذا الفريق طريقة التصوير بالرنين المغناطيسي للكشف عن النشاط الوظيفي للمخ.

ولا بد من الإشارة إلى أن الدراسات المتقدم ذكرها لا تمثل في مجملها دليلاً قاطعًا على أن



إعاقات التعلم ذات منشأ عصبي أو أنها تعود لأسباب تتعلق بأداء الجهاز العصبي لدى جميع التلاميذ الذين يتم التعرف عليهم بأنهم من ذوي إعاقات التعلم. وقد لاحظ بعض الباحثين أن الدراسات قد أجريت في الغالب على أفراد من ذوي إعاقات التعلم الشديدة. ومع ذلك فإن نتائج الدراسات نقلت العديدين إلى اليقين بأن الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يمكن أن يكون سبب حالات عديدة من إعاقات التعلم.

وبكل حال، وحتى في حالة التأكد تمامًا من أن الشخص الذي لديه إعاقات التعلم لديه اختلال وظيفي بالجهاز العصبي، فإن السؤال يظل قائمًا: كيف حدث هذا الاختلال؟ حيث تندرج الأسباب المحتملة لذلك تحت ثلاث فئات عامة هي: العوامل الوراثية، والعوامل التي تعيق النمو السليم للجنين وتسبب التشوهات الخلقية، والعوامل الطبية (Hallahan & Kauffman, 2000).



وفيما يلي توضيح لذلك:

١ - العوامل الوراثية: Genetic Factors

على مر السنين، تداعت الأدلة والبراهين لإثبات أن إعاقات التعلم يمكن أن تورث. ولعل أشهر نوعين من الدراسات المستخدمة للتطرق إلى الأساس الوراثي لإعاقات التعلم هما دراسات الحالات المتوارثة داخل الأسرة الواحدة (Familiality Studies). ودراسات التوارث على مستوى التوائم (Heritability Studies).

أما دراسات التوارث على مستوى الأسرة الواحدة، فهي تبحث في معدل حدوث حالة معينة، كإعاقات التعلم مثلاً، لدى أفراد عائلة واحدة. ومن واقع هذه الدراسات، لاحظ الباحثون وجود مشاكل وعسر في القراءة لدى نحو من ٣٥٪ إلى ٤٥٪ من الأقارب الأقربين للأشخاص ذوي إعاقات القراءة (والأقربون المعنيون هم الأب والأم والأخ والأخت ومن في حكمهم). وقد لوحظت ذات الدرجة من التوارث لدى أفراد العائلة الواحدة للأشخاص الذين لديهم مشاكل واضطرابات في النطق والكلام والإملاء.

إن قابلية إعاقات التعلم لأن تصبح متوارثة على مستوى العائلات يمكن أيضًا أن تعزى لعوامل بيئية ؛ إذ إن من الجائز مثلاً أن تنتقل إعاقات التعلم من الآباء للأبناء عن طريق أساليب التنشئة المتبعة. وعلى ضوء ما سبق يمكن استخدام أسلوب أكثر إقناعًا لتحديد مدى إمكانية توارث إعاقات التعلم ويعرف هذا الأسلوب بدراسات التوارث على مستوى التوائم التي تنطوي على مقارنة معدل انتشار إعاقات التعلم بين التوائم من بويضة واحدة مع معدل انتشارها بين التوائم من بويضتين.

٢ - العوامل المسببة للتشوهات الخلقية Teratogenic Factors: وهي العوامل التي من شأنها أن تتسبب في التشوهات لدى الجنين أثناء نموه مثل متلازمة الكحول الجنيني والرصاص بحسبانهما سببين محتملين للتخلف العقلي. ويرى المختصون أيضًا أن بعض الأشخاص قد يتعرضون لهاتين المادتين بمستويات لا تكون عالية بالقدر

الذي يؤدي إلى حدوث التخلف العقلي ولكنها تبلغ معدلات تكفي للتسبب في إعاقات التعلم.

٣ - العوامل الطبية: Medical Factors

هنالك حالات طبية عديدة من شأنها التأثير سلبًا على الأطفال، وذلك على نحو يؤدي إلى وجود إعاقات تعلم لديهم. ومرة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن العديد من تلك الحالات يمكن أيضًا أن تفضي إلى التخلف العقلي، ويتوقف ذلك على مدى شدة الحالة. فالولادة المبكرة مثلاً، (التي تتم قبل أوانها) تعرض المواليد لمخاطر الاختلال الوظيفي للجهاز العصبي؛ كما أن أعراض نقص المناعة المكتسبة لدى الأطفال (Pealiatric AIDS) من شأنها أيضًا أن تؤدي إلى تلف الأعصاب الذي يمكن أن يتسبب بدوره في إعاقات التعلم.

الخاتمة:

يمكن الخلوص إلى أن الأمور السابقة التي تمت مناقشتها، وهي ترجمة المصطلح وظروف ظهوره وتعريفاته الشائعة وكذلك أسباب المشكلة تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك أن التسمية للمصطلح Learning disabilities ينبغي أن تكون إعاقات التعلم لا صعوبات التعلم. فالترجمة تشير وبشكل واضح إلى إعاقات التعلم، وكذلك الظروف المصاحبة لظهور المصطلح تؤكد الحاجة الماسة إلى مصطلح إعاقات التعلم ليتم دمج من يعانون منها إلى مجال التربية الخاصة الذي يهتم أساسًا بالتلاميذ المعاقين، أيضًا تعريفات المصطلح وأسباب المشكلة توضح أنها ذات منشأ داخلي في الفرد، الأمر الذي يؤكد أنها إعاقة وليست صعوبة. ■

عنوان البحث: صعوبات التعلم: هل هي حقًا إعاقة أم فقط صعوبة؟
مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية (٢٨/١٠ - ٢/١١/١٤٢٧هـ الموافق ١٩-٢٢/١١/٢٠٠٦م)

المراجع

Bender, W-N. (1992). Learning Disabilities: Characteristics, identification, & teaching strategies. MA: Needham Heights.

Coles, G. S. (1989). Excerpts from the learning mystique: A critical look at "learning disabilities", Journal of learning disabilities, 22 (5), P. 267-277.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000) Exceptional children. Needham Heights, MA: Allyan and Bacon.

Harwell, J. M. (1995). Information and materials for assessing specific learning disabilities. West Nyack, NY: The center for applied research education.

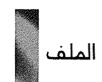
Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Amendments of 1997. PL 105-17.

Kavale, K. A., & Formess, S.R. (1995). The Nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification, Mahwah, N J: Lawrence Evlbaum associates, Inc., Publishers.

Kirk, S. A., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (1997). Educating exceptional children. MA: Houghton Mifflin Company.

Lerner, J. (1993). Learning disabilities. Boston: Houghton Mifflin.

Mercer, C. D. (1991). Students with learning disabilities. NY: Macmillan Publishing Company.



صعوبات التعلم غير اللفظية

حالة من انعدام الخطة!

صالح سعيد باحشوان* - جدة

* مدير مركز التشخيص والإرشاد بكلية المعلمين

تعتبر صعوبات التعلم غير اللفظية Nonverbal Learning Disability NLD من المصطلحات الحديثة نسبيًا، حيث إنها لقيت الكثير من الاهتمام في الثلاثين سنة الأخيرة. وقد أجريت دراسات عديدة على مجال صعوبات التعلم، وظهر من تلك الدراسات أن هناك فئات من الأفراد الذين تظهر عليهم بعض مشاكل التعلم، ولكنها لا تظهر بنفس الأنماط المتعارف عليها في حالات صعوبات التعلم التقليدية. ظهر أيضًا من تلك الدراسات وجود بعض التشابه في حالات معينة من مشاكل التعلم بالنسبة للمواد غير اللفظية يمكن أن توضع في أنماط متقاربة من مشاكل التعلم. وقد أسهمت دراسات جانبي المخ والوظائف التي يقوم بها كل جانب في تطوير تلك الدراسات التي أدت إلى اكتشاف حالات ما اصطلح على تسميته مؤخرًا بـ «صعوبات التعلم غير اللفظية».

تعريف صعوبات التعلم غير اللفظية

هي اضطراب نفس ـ عصبي عبارة عن متلازمة من عدد من الأعراض ناتجة عن خلل في وظائف الجانب الأيمن من المخ، وهو المسؤول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية (Molenaar-Klumper 2002). الجانب الأيمن من المخ هو المسؤول عادة عن تحليل المعلومات الخاصة بالفراغ والمعلومات البصرية، والبداهة، والتنظيم، والتخيل (Burger, 2004). وترى Tanguay (2004) أن صعوبات التعلم غير اللفظية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة، وإنما يمكن النظر إليها على أنها أقرب ما تكون إلى اضطراب النمو الشامل الذي يؤثر على الفرد مدى الحياة. وفي كثير من الحالات فإن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم غير اللفظية يكونون بعكس الطلاب ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities، حيث يكونون قارئين جيدين وليست لديهم مشكلات في الإملاء، مما يجعلهم يبدون مثل معظم الطلاب الأسوياء، ولهذا يصعب التعرف عليهم وعلى احتياجاتهم نظرًا لأن مستوياتهم الدراسية متوسطة ولا يحتاجون إلى مساعدة في هذا المجال.

مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية

لا يبدو أن هناك إجماعًا على مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية، حيث يقول بعضهم Tanguay (2004)) إنها «تؤثر بشكل كبير على مهارات إدارة الذات، واللغة التعبيرية والاستقبالية، والتعلم، ومعرفة الاتجاهات، والحركة». فيما يرى Rourke, 1989 أن صعوبات التعلم غير اللفظية هي حالة من انعدام الخطة (Planlessness) أو عدم التناسق (non-cooperation) بين الوظائف النفس ـ عصبية، والدراسية، والعاطفية ـ الاجتماعية، ووظائف الحياة اليومية (Molenaar-Klumper 2002).

تذكر Whitney (2002) أن Rourke وهو متخصص في علم النفس العصبي قام بدراسة هذا الاضطراب لسنين عديدة، حدد الصفات التالية كمحكات لوجود اضطراب صعوبات التعلم غير اللفظية. هذه المحكات هي كالتالي، مع الإشارة إلى أنه مع التدخل المناسب فإن الطفل يستطيع التعامل مع هذه الصعوبات:

١- ضعف في الإحساس بالمؤثرات اللمسية – الإدراكية في جانبي الجسم.

يصعب على الطفل استيعاب أو تحليل المعلومات اللمسية الواردة عن طريق الجلد في كلا الكفين وبشكل أخص في اليد اليسرى.

٢- صعوبات في التناسق والتآزر الحركي بين جانبي الجسم في الحركات المعقدة أو المهارات

الحركية الجديدة.

لا يوجد توازن أو سهولة في حركة هؤلاء الأطفال التي تحتاج إلى تناسق بين عدة أعضاء، ويبدو الطفل كما لو كان أخرق في حركاته clumsy.

٣- ضعف في القدرات الخاصة بالتعامل المنظم مع الفراغ أو المكان.

الطفل المصاب يعاني صعوبة في تنظيم أشيائه أو أغراضه، فمثلاً يجد صعوبة في كتابة الملاحظات على الورق، وتسليم واجباته المنزلية المحدودة بوقت معين.

٤- صعوبات في التعامل والتأقلم مع المهام أو الأوضاع الجديدة مع الاعتماد الزائد على السلوك المألوف.

يجد الطفل المصاب صعوبة في تحليل المعينات أو المؤشرات عندما يكون في بيئة جديدة عليه، فلا يعرف ما هو متوقع منه نظرًا لخروجه عن البيئة التي تعود عليها.



٥- صعوبات واضحة في حل المشكلات غير اللفظية، وفي تكوين المفاهيم غير اللفظية، أو في تطوير أو اختبار التوقعات.

ومن دراسة هذه المحكات فإنه ليس من الغريب أن نجد أن معظم من كتب في صعوبات التعلم غير اللفظية يتفقون على أن الطفل المصاب بها يجد صعوبة في فهم المؤشرات غير اللفظية وخصوصًا في المواقف الاجتماعية، مما يؤثر على نمو المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأفراد.

وعلى الرغم من ذلك فإنه تجدر الإشارة إلى أن هؤلاء الأطفال يتميزون بالعديد من نقاط القوة وهي تشمل الآتي كما ذكرتها Whitney (2002):

- الإدراك السمعي المتميز.
- أداء المهارات الحركية البسيطة.
- الاستخدام الجيد للمعلومات الروتينية أو القديمة.
- الانتباه المتميز للمثيرات السمعية واللفظية.
- الذاكرة السمعية واللفظية الممتازة.
- إتقان ومعرفة العديد من الكلمات في فترة مبكرة من العمر.
- إجادة الحديث واستخدام اللغة.
- القدرة على إعادة المعلومات اللفظية والسمعية.
- المقدرة على حفظ العديد من الحقائق مما قد يجعلهم يبدون كما لو كانوا أفضل من أقرانهم بكثير.

أسباب صعوبات التعلم غير اللفظية

تشير الدراسات التي قام بها Rourke إلى الأسباب التالية:

١- تلف في الجسم الثفني Corpus Callosum وهو عبارة عن جسر من المادة البيضاء White Matter يربط نصفي كرة المخ، وهو المسؤول عن نقل المعلومات بين جانبي المخ الأيمن والأيسر. ولأن الجانب الأيمن من المخ يحتوي على كميات كبيرة من هذه المادة البيضاء أكثر من الجانب الأيسر من المخ، لذلك يشير بعض الباحثين إلى أن صعوبات التعلم غير اللفظية ناتجة عن تلف في الجانب الأيمن من المخ.

٢- بعض الاختصاصيين يرون أن هناك عاملاً وراثيًا لصعوبات التعلم غير اللفظية Genetic basis for NLD. الكثير من الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب ولدوا لآباء لديهم بعض سمات

صعوبات التعلم غير اللفظية (Burger. (2004.

٣- هناك عوامل بيئية أخرى ربما تؤدي إلى زيادة انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية وهذه تشمل التلوث البيئي، والتأخر في الإنجاب، وأنماط الحياة في وقتنا الحاضر (Whitney, (2002.

نسبة انتشارها

تشير بعض الدراسات غير الموثقة إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم غير اللفظية بين واحد في الألف إلى واحد في المائة، وأنها تصيب الإناث والذكور بنفس النسبة على عكس صعوبات التعلم الأخرى Whitney (2002).

ويرجع سبب الاختلاف في تقدير نسبة الانتشار إلى اختلاف المعايير والمحكات المستخدمة في تشخيص هذا الاضطراب. ومن الجدير بالذكر أنه توجد عدة مستويات لصعوبات التعلم غير اللفظية، أي أنها لا توجد لدى كل الأطفال بنفس المستوى. فقد توجد بعض المظاهر لدى بعض الأطفال ولكنها لا توجد في أطفال آخرين، كما أنه من النادر أن تجد طفلاً لديه كل مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية -Molenaar Klumper (2002).

تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية

كلما كان التشخيص مبكرًا كانت نسبة النجاح أعلى في علاج صعوبات التعلم غير اللفظية وأمكن تفادي الكثير من المشاكل النفسية التي قد تنتج عن عدم اكتشاف هذه الصعوبات مثل القلق، أو الاكتئاب أو الوسواس القهري.

وكما في العديد من الاضطرابات النفسية أو اضطرابات التعلم يشترك أكثر من متخصص في اكتشاف حالات صعوبات التعلم غير اللفظية. طبيب الأطفال (المتخصص في نمو الأطفال) والاختصاصي النفسي واختصاصي علم النفس العصبي هم الوحيدون الذين يستطيعون تشخيص هذا الاضطراب.

ويمر تشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية بثلاث خطوات هي على النحو التالي:

١- يقوم الاختصاصي النفسي بقياس الذكاء، ويفضل استخدام اختبار وكسلر لذكاء الأطفال والناشئة Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). هذا الاختبار يعطي فكرة شاملة ومفصلة عن أداء الطفل في الاختبارات اللفظية Verbal Scale والاختبارات الأدائية Performance Scale (غير اللفظية) وحاصل الذكاء العام Full Scale IQ.

٢- يقوم اختصاصي العلاج الوظيفي بقياس قدرات الطفل الحركية للعضلات الكبيرة gross motor، والعضلات الصغيرة fine motor، والمهارات الحركية البصرية visual motor skills.

٣- تشخيص المهارات الاجتماعية للطفل من حيث تفاعل الطفل مع أقرانه وفهمه للقواعد والقوانين الاجتماعية التي تحكم العلاقات بين الأفراد.

> كلما كان التشخيص مبكرًا كانت نسبة النجاح أعلى في علاج صعوبات التعلم غير اللفظية وأمكن تفادي الكثير من المشاكل النفسية التي قد تنتج عن عدم اكتشاف هذه الصعوبات مثل القلق، أو الاكتئاب أو الوسواس القهري

صعوبات التعلم غير اللفظية في المدرسة

إنه لمن المفيد حقًا لو تم تشخيص الطفل الذي لديه صعوبات التعلم غير اللفظية قبل دخوله إلى المدرسة، ولكن تشير الإحصاءات في العديد من الدول إلى أنه ربما لا يتم تشخيص هذا الاضطراب إلا عندما يبلغ الطفل الثامنة من عمره وربما أكثر من ذلك. الفقرات التالية تعطي بعض اللمحات عن سلوك الطفل الذي لديه هذا الاضطراب في المدرسة، وهي تفيد المعلمين والآباء في التعرف على هؤلاء الطلاب واتخاذ الطرق المناسبة للتعامل معهم.

- في مرحلة الروضة أو في مراحل الدراسة الابتدائية الدنيا يظهر هذا الطفل وكأنه غير متأكد من المطلوب منه عمله confused، وهو دائمًا يحتاج إلى توضيح لما عليه أن يقوم به. لذلك تجده، عندما يعطي

المعلم التعليمات للطلاب، يختلس النظر إلى الطلبة الآخرين من حوله ليتعرف إلى المطلوب منهم عمله فيفعل مثلما يفعلون (Tanguay (2004.

- تظهر على الطفل سمات صعوبات التناسق الحركي البصري عندما يمسك بالقلم فتجد أن من الصعب عليه أن يكتب على السطر أو أن يلتزم بالكتابة بين السطور. هذا الطفل قد يضغط على قلم الكتابة أكثر مما ينبغي مما يجعل لون الكتابة لديه غامقًا أو قد تؤدي شدة الضغط على الورقة إلى تمزيقها. وعندما يرسم الأشكال الهندسية تجد أن هذا الطفل يمسح الأشكال التي يود رسمها أكثر من مرة قبل أن يصل إلى الرسم الذي يرضى عنه. عدم النجاح الذي يلاقيه في الكتابة أو الرسم ربما يجعله يحاول تجنب مثل هذه الأعمال ويعبر عن تضايقه منها.

- تظهر على الطفل أيضًا صعوبات تحليل المعلومات البصرية difficulty with processing visual information عندما يحاول أن يكتب بعض المعلومات من السبورة، مما يجعله أبطأ من أقرانه فلا ينتهي الكتابة في الوقت المحدد وربما يحتاج إلى البقاء خلال فترة الاستراحة بين الحصص لكي ينسخ تلك الأشياء من دفتر زميله. كذلك الحال بالنسبة للتمارين التي يعطيها المعلم للطلبة لأدائها في الفصل فإن حاجة هذا الطفل لمزيد من التوضيح عن المطلوب منه تجعله لا يستطيع الانتهاء من هذه التمارين خلال الحصة الدراسية، وقد يضطر إلى أخذها معه لإكمالها في المنزل.

- يتطور مستوى الطفل في القراءة شيئًا فشيئًا، أما مستواه في الرياضيات فهو أقل من مستواه في القراءة، ويبدو أنه يجد صعوبة في فهم الكثير من المفاهيم الرياضية.

- من الناحية الاجتماعية ولأن قدرات هذا الطفل اللغوية متطورة جدًا ويستخدم كلمات أعلى نسبيًا من أقرانه، فإن هذا يدفع زملاءه إلى الابتعاد عنه وعدم الاختلاط به، وربما قد يصل الحال بزملائه إلى السخرية منه وإلى التهكم منه ومن أسلوبه في الكلام. ذلك قد يجعله يفضل الحديث مع المدرسين بدلاً من الحديث مع زملائه مما يساهم في زيادة عزلته الاجتماعية.

- بالنسبة للتواصل اللغوي هذا الطفل قد يسيء فهم ما يقوله له الآخرون، وقد يفسره على غير حقيقته، وربما يتصرف بخلاف ما أعطاه المعلم من تعليمات. هذا الطفل ربما يقول لوالديه إن بعض زملائه كانوا غير مؤدبين معه أو أنهم سخروا منه، بينما في الواقع لم تكن تصرفات زملائه تحمل أي معاني لسوء الأدب معه أو السخرية منه، وإنما كان ذلك سوء فهم من جانبه.

علاج صعوبات التعلم غير اللفظية

تجدر الإشارة إلى أن علاج صعوبات التعلم غير اللفظية لا يزال في مراحله الأولى. ومن المفيد الإشارة هنا إلى بعض النقاط المهمة:

- لا توجد أساليب عامة تصلح كوسائل لعلاج كل الأطفال، ولكن يجب التعامل مع كل حالة على حدة (Burger, (2004.

- يحتاج الأطفال المصابون بهذا الاضطراب إلى علاج متخصص في مجالات مختلفة مثل العلاج الوظيفي، والدمج الحسي Sensory Integration، والعلاج اللغوي Speech and Language Therapy، والعلاج البصري Vision Therapy، والعلاج النفسي Psychotherapy، والعلاج السلوكي Behavior Therapy، والعلاج التربوي Educational Therapy. وعلى الوالدين، بعد استشارة المتخصصين، تقع مسؤولية اختيار المناسب منها لطفلهم.

باتباع هؤلاء الآباء للتوصيات التي حصلوا عليها من المتخصصين، أمكن الوصول بأبنائهم من كونهم أطفالاً ذوي صعوبات كبيرة تؤثر على مجمل حياتهم إلى أطفال لديهم إمكانيات عالية ومواهب كامنة، وربما لديهم الكثير مما يمكن أن يضيفوه لهذا العالم

- أساليب العلاج التي تتوفر للطفل من المتخصصين، بالإضافة إلى الجهود التي تقوم بها المدرسة لمواجهة احتياجات الطالب الدراسية توفر للطفل فرصًا ذهبية لكي ينمو ويتغلب على المصاعب التي تواجهه، ولكن دور الأسرة والأساليب الواعية التي يستخدمها الوالدان في تربية طفلهم لا يمكن وصف أهميتها في تهيئة الطفل لكي يكون إنسانًا ناجحًا في المستقبل(Whitney 2002).

- من الضروري إشعار الطفل بالأشياء التي يستطيع أداءها والمهام التي لا يستطيع أداءها. الحديث الهادئ مع الطفل خصوصًا من الوالدين تعطي الطفل تفسيرات على الأسئلة التي لديه عن السبب وراء المصاعب التي يعاني منها.

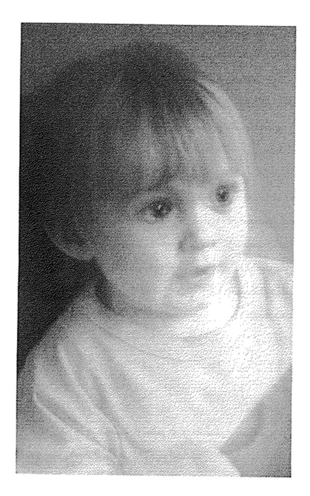
- من المهم ملاحظة الطفل في الحالات الجديدة عليه، وعدم الاعتماد على ما يقوله حتى يتمكن المعلمون والآباء من معرفة مصادر الإشكال للطفل والتعامل معها، ومن ثم تطوير استراتيجيات التدخل المناسبة لحلها. من الأساليب المفضلة هو توضيح الخطأ الذي وقع فيه الطفل ثم مناقشته حول الطريقة الصحيحة لتجاوز الخطأ وحل المشكلة.

- إذا ظهرت مظاهر صعوبات التعلم غير اللفظية على الطفل في مراحل النمو الأولى فيجب تطوير البرامج العلاجية المناسبة Therapeutic techniques، أما إذا ظهرت في وقت متأخر فينبغي التركيز على استراتيجيات التعويض Compensation techniques.

استراتيجيات العلاج في الفصل الدراسي

عندما يصل الطفل إلى مرحلة الدراسة النظامية تصبح البيئة التي يتعامل معها واسعة جدًا ومتنوعة بحيث تقل مقدرته على التحكم فيها. يستخدم الطفل ذو صعوبات التعلم غير اللفظية مهاراته اللفظية القوية وذاكرته الجيدة في التعويض عن المهارات الضعيفة لديه. الكلمات الجيدة التي يستخدمها ربما تعطي انطباعًا للآخرين أكبر من قدراته الفعلية.

من العناصر الفعالة التي تساعد الطفل ذا صعوبات التعلم غير اللفظية على النجاح الدراسي ما يلي حسب الدراسات التي قامت بها Tanguay (2004):



- أن تكون مساحة الفصل صغيرة وعدد الطلاب في الفصل قليلاً.
- وجود مساعدين للمعلم لتبسيط المهام المطلوبة من الطالب.
- أن يكون التغيير في المعلمين أو في الفصل على أضيق نطاق.
- أن يستمر الطالب مع زملائه ومعلميه لفترات طويلة.
- وجود نظام روتيني للفصل بحيث يعرف الطالب ما هو متوقع منه.
- أن يتقبل المعلمون الطلاب كما هم، وأن تكون هناك علاقات إيجابية بين الطالب وزملائه، ولا يسمح بالتعدي عليه سواء لفظيًا أو جسديًا.
- تخفيض المشتتات السمعية والبصرية في غرفة الفصل.
- استخدام طرق التدريس التي تعتمد على الحوار والمناقشة واستخدام أكثر من حاسة، وعدم الاعتماد على الأساليب البصرية فقط.
- توفير المساعدة للطالب عندما تكون المهام المطلوبة

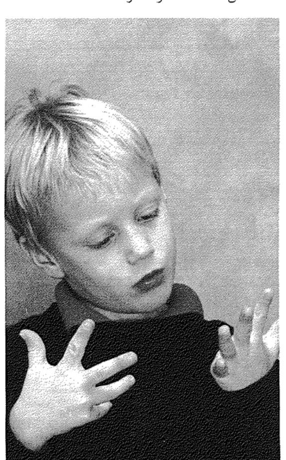
تتطلب مهارات اجتماعية أو التعامل مع المكان/ الفراغ.

وكما نرى من النقاط السابقة فإنه يصعب توفير الكثير من تلك العناصر خصوصًا في مدارسنا العربية، ولكن من الأهمية بمكان العمل على توفير هذه العناصر بقدر المستطاع.

استراتيجيات العلاج في المنزل

بعد أن يتم تشخيص الطفل بأن لديه صعوبات التعلم غير اللفظية عادة ما يمر الآباء بما يشبه الصدمة لأن آخر ما كانوا يتوقعونه هو أن يتم تشخيص ابنهم على أنه إنسان أقل من أن يكون موهوبًا، وذلك نظرًا للقدرات اللفظية العالية التي يتميز بها. بعد الإفاقة من الصدمة يبدأ الوالدان في ترتيب أوراقهم والاستعداد للقيام بمسؤولياتهم تجاه تربية ابنهم وتلبية حاجاته الخاصة.

من التجارب التي مر بها الكثير من الآباء ذوي الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية نستطيع أن نستخلص هذه النقاط والاقتراحات:



- إن الطرق العادية التقليدية في التربية والتعامل مع الطفل ذي صعوبات التعلم غير اللفظية لن تكفي ولن تؤدي إلى نتائج إيجابية.
- على الوالدين الموازنة بين رغبتهم في حماية ابنهم من المخاطر وبين واجبهم تجاه تدريب الطفل على الاعتماد على نفسه لحل مشكلات الحياة اليومية.
- إن تساؤل أو استفسار الطفل عن بعض التعليمات أو الأوامر والنواهي الموجهة إليه، هي ليست بسبب أنه لا يريد أن يعمل المطلوب منه، ولكن هي لسبب بسيط جدًا: وهو أنه يريد أن يتعلم وأن يعرف التصرفات المناسبة.
- على الوالدين الاتفاق على الثبات في التعليمات الموجهة للطفل (مثل القواعد والقيم والقوانين التي يجب على الأولاد الالتزام بها)، فإذا كان شيء ما مسموحًا به فإنه يكون مسموحًا به في كل الأوقات، وإن كان شيء ما ممنوعًا استخدامه فإنه يكون ممنوعًا في كل الأوقات. (يفضل أن تستمر القواعد لفترة طويلة ثم يتم تعليم الطفل إن كانت هناك بعض الاستثناءات).
- في كل مرة يصدر عن الطفل سلوك سيئ أو غير مرغوب فيه، يجب التركيز على أن عدم رضا الوالدين إنما هو عن ذلك السلوك السيئ وليس عن الطفل نفسه. إن محبة الوالدين يجب إظهارها للطفل في كل الأوقات حتى في أوقات الحزم أو الرغبة في تربية الطفل وتعديل سلوكه.
- ليس هناك أفضل من استخدام الصوت الهادئ عند الحديث مع الطفل عن سلوك غير مرغوب فيه قام به الطفل. التواصل البصري eye contact، والصوت التوكيدي الجازم firm and assertive voice، مع تكرار الحديث إذا لزم الأمر، هذه كلها عناصر مطلوبة عند تأديب الطفل إذا أخطأ. هذه هي مكونات التأديب الذي يؤدي إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه، وهي أفضل من العقاب الذي يكون مصحوبًا بنوبات الغضب أو الصراخ.
- يجب على الوالدين ألا ينساقوا وراء ضغط الأقارب أو يستجيبوا لرغبتهم في تقديم كل ما يمكن تقديمه لأبنائهم من خدمات علاجية خوفًا من شعورهم بأنهم مقصرين تجاه أبنائهم. إن تقديم الخدمات العلاجية يجب ألا يكون على حساب وقت الأطفال. يجب إعطاء الأطفال الوقت اللازم لكي يعيشوا حياتهم

كأطفال، فهم يريدون بعض الوقت ليمضوه مع أنفسهم لكي يفكروا ويتبصروا بواقعهم. الأهم من كل ذلك هو ألا يصلوا في البرامج العلاجية إلى حد التعب لأنهم لن يتعلموا عندها أي شيء.

- على الوالدين الاهتمام بنظرة الطفل إلى نفسه وتدعيمها من خلال التقبل والحب غير المشروط، وتسليط الضوء على قدرات الطفل ونقاط القوة لديه، وإبراز أي عمل إيجابي يقوم به مهما كان صغيرًا، بحيث يعطيه ذلك دفعة قوية ضد مشاعر القلق أو الإحباط التي قد تنتابه من تصرفاته أو من تصرفات الآخرين معه.

- كل الأطفال يحتاجون إلى الشعور بالأمان والشعور بالانتماء إلى مجموعة تحبهم، وتصفح عنهم إذا أخطؤوا، وتشتاق إليهم إن غابوا، والأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم غير اللفظية ربما تكون لديهم هذه المشاعر بشكل أوضح وأكثر من غيرهم من الأطفال.

- يمكن للوالدين تعويد أنفسهم وأولادهم على استخدام الأساليب والطرق النفسية الحديثة مثل التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement. والتفكير بصوت عال، أو الطريقة الصحيحة للتعامل مع حديث النفس السلبي وتحويله إلى حديث إيجابي يرفع المعنويات بدلاً من أن يقلل من ثقة الطفل بنفسه.

- يحسن إعطاء الطفل الفرصة للحديث والتعبير عن مشاعره التي تتعلق بالدراسة أو الأصحاب أو الأنشطة والاهتمامات التي يقوم بها.

- ينبغي أيضًا تطوير مهارات الطفل الاجتماعية حتى يتمكن من فهم القواعد والقوانين التي تحكم بناء الصداقات واكتساب الأصدقاء، وربما يحتاج إلى مساعدة والديه في هذا المجال عن طريق تشجيعه على دعوة طفل أو طفلين إلى منزله لكي يقضوا بعض الوقت في اللعب والمرح.

- على والدي الطفل الاستمتاع بوجوده معهم وقضاء الأوقات الممتعة معه لما في ذلك من إشارة إلى أن راحته وسعادته أهم لديهم من أي شيء آخر، ولما في ذلك أيضًا من أثر إيجابي على شعوره بأنه جزء هام من العائلة وأنه ليس ضيفًا ثقيلاً عليهم.

- أخيرًا وليس آخرًا على الوالدين التحلي بالمرح والتفاؤل نظرًا لما في ذلك من إزالة لمشاعر القلق والتوتر التي تصيب معظم، إن لم يكن كل، آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الأوقات.

نظرة للمستقبل

تشير كتابات بعض آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى التغير الكبير الذي طرأ على حياتهم منذ أن عرفوا بتشخيص أطفالهم بهذا الاضطراب. ولكن باتباع هؤلاء الآباء للتوصيات التي حصلوا عليها من المتخصصين، أمكن الوصول بأبنائهم من كونهم أطفالاً ذوي صعوبات كبيرة تؤثر على مجمل حياتهم إلى أطفال لديهم إمكانيات عالية ومواهب كامنة، وربما لديهم الكثير مما يمكن أن يضيفوه لهذا العالم. ■

عنوان البحث: صعوبات التعلم غير اللفظية
مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية
(٢٨/١٠ - ٢/١١/١٤٢٧هـ الموافق ١٩-٢٢/١١/٢٠٠٦م)

المراجع

الوقفي، راضي (١٩٩٨) علم النفس العصبي: مختارات معربة، ط٢، عمان : الأردن، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم.

Burger, N. R. (2004) A Special Kind of Brain: Living with Nonverbal Learning Disabilities. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com) Molenaar-Klumper, M. (2002) Non-Verbal Learning Disabilities: Characteristics, Diagnosis and Treatment within an Educational Setting. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com) Tanguay, P. (2002) Nonverbal Learning Disabilities at School: Educating Students with NLD, Asperger Syndrome, and Related Conditions. London: Jessica Kingsley Publishers. (www.jkp.com) Whitney, R. V. (2002) Bridging the Gap: Raising a Child with Nonverbal Learning Disorder. New York: Penguin Putnam Inc.

تدريس الاستراتيجية المعرفية لذوي صعوبات التعلم

د. ناصر خطاب* - جدة

* كلية المعلمين - جدة .

لقد كثرت في الآونة الأخيرة برامج تعليم التفكير للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، ولكن القليل من الاهتمام انصب حول تعليم التفكير للطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام وللطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وذلك بسبب الاعتقاد السائد في ميدان التربية الخاصة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم بحاجة ماسة لاتقان المهارات الأساسية مثل تعلم القراءة والكتابة، ومن ثم يأتي الاهتمام بتعليم مهارات التفكير. لذا لا يعتبر تعليم مهارات التفكير من أولويات التدريس في ميدان التربية الخاصة (Rottman, 1990. Leshwitz, 1993. Lafrance, 1994).

إن التحدي الذي يواجه ميدان التربية الخاصة اليوم، يتمثل في إدخال مهارات التفكير العليا (Higher Order Thinking Skills) إلى منهاج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. هذا التحدي قوبل بالهجوم من معلمي التربية الخاصة كونهم يعتقدون أن طلابهم مازالوا يكافحون من أجل اجتياز المناهج العادية، فكيف إذا أدخلت مهارات التفكير العليا إلى هذه المناهج؟! (Douglas، 1991).

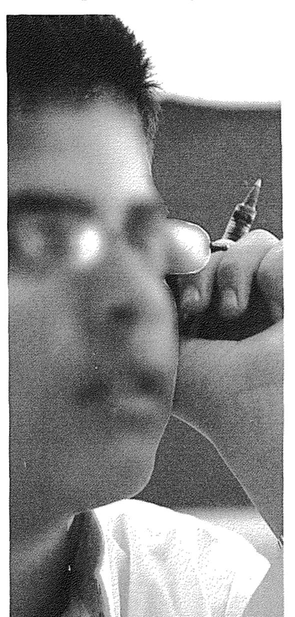
ويعتبر الطلبة ذوو صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة لتعلم استراتيجيات التفكير، لأن مشكلة هؤلاء الطلبة تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتيجيات تفكير فعالة كتلك التي يستخدمها الطلبة العاديون، على الرغم من أن لديهم القابلية لتعلم هذه الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بالطريقة المناسبة، أو التعويض عن الاستراتيجيات التي فشلوا في إنتاجها بشكل تلقائي باستراتيجيات أخرى أكثر فاعلية. ويعتقد أن أحد أهم أسباب المشكلات المرتبطة بتعلم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبط بعملية معالجة المعلومات لديهم. (Swanson ,1998).

وقد أشار روتمان (Rottman, 1990) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات. لذلك هم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات تفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة.

إن سبب المشكلات الأكاديمية التي يعانيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم يعود إلى فشلهم العام في عكس المعرفة بالعمليات المعرفية أكثر

من مجرد اضطراب في هذه العمليات. أي أن العمليات المعرفية لدى هؤلاء الطلبة تعمل من الناحية العضوية بشكل جيد، ولكن الخلل يكمن في عدم مقدرتهم على التوظيف الفعّال لهذه العمليات. فقد وجدت الدراسات بشكل عام نجاحًا عاليًا في تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات معرفية محددة، ومن الأمثلة على ذلك ما قام به «إيلس Ellis». حيث أدخل أربع استراتيجيات تفكير إلى منهاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم تشمل:

. عملية التركيز «Orienting Process»:



حيث يقوم المعلم بتوضيح الاستراتيجية التي سيتم استخدامها للطلبة ليسهل عملية التدريس.

. عملية التشكيل «Framing Process»: يقوم المعلم بتوضيح كيف سيتم استخدام هذه الاستراتيجية في تعلم مهارة محددة.

. عملية التطبيق «Applying Process»: يقوم الطالب هنا بتطبيق الاستراتيجية بشكل مستقل.

. عملية التوسع «Generalization Process»: يتعلم الطفل هنا كيف يعمم ما تعلمه من استراتيجيات معرفية في حل مشكلات أخرى مشابهة. (Scruggs 1993).

وفي دراسة قام بها شوندرك (Shondrick.1992) على عينة شملت ٤٦ طفلاً من طلبة الصف الثالث والرابع ذوي صعوبات التعلم، و٤٦ طفلاً من الطلبة العاديين. وجد أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اختبار الإبداع الخاص بالقدرة على حل المشكلات واختبار التفكير الاستنتاجي (Deductive Thinking) أقل من الطلبة العاديين. وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة بحاجة ماسة إلى تعلم مهارات التفكير من أجل الرقي بهم وتحسين حياتهم الأكاديمية.

طبيعة التفكير

هناك تعريفات متعددة للتفكير (Thinking) ويعتبر تعريف «كوستا» (Costa,2001) من أشهر التعريفات وأكثرها قبولاً عند التربويين، حيث يعرّف التفكير: «بأنه إجراء عمليات عقلية للمدخلات الحسية وعمل مراجعات إدراكية لهذه المدخلات للوصول إلى نهاية محددة، من خلال استخدام: الاستدلال، والاستنباط، وإعطاء قيمة لهذه الأفكار».

ويعرّف التفكير كذلك بأنه: «عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس بحثًا عن معنى الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوّري». (جروان ،

جدول رقم (١)
مجالات التفكير الأساسية

المجال	التفكير الإبداعي	التفكير النقدي	صنع القرارات	حل المشكلات	الفهم المعرفي
الهدف والمهمة	ابتكار أفكار غير مألوفة	معرفة دقائق الأمور	اختيار البديل الأفضل	إيجاد أفضل الحلول	الفهم والاسترجاع
الاستراتيجيات و المهارات	مقارنات تشبيهات تعديل تحويل	علاقات استنتاجات استدلال استقراء	تصنيف بدائل تنبؤ فحص	استنتاجات تحويل اختيار جمع أفكار	مقارنة تصنيف علاقات تحليل وتفسير

.2002أ).

ويمكن تقسيم مستويات التفكير إلى مستويين رئيسين هما:

❖ **التفكير فوق المعرفي** (Metacognitive Thinking):

ويشمل عمليات التفكير العليا التي تستخدم عند حل المشكلة أو اتخاذ القرار، ويتطلب هذا النوع من التفكير معالجة للمعلومات من خلال الحديث مع الذات عند التخطيط للأداء ومراقبة تنفيذ الخطة. أي أنه يشمل التخطيط والمراقبة والتنفيذ. (جروان ، 2002،أ)

إن قدرات ما وراء المعرفة هي القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءاته ويوظف فيها طرقاً مختلفة لكي يتعلم ويتذكر وتتطوّر هذه القدرات مع الزمن. وتشمل هذه القدرات: تحديد الأفكار الرئيسية، والقدرة على تغيير الاستراتيجيات عند ثبوت عدم فاعليتها، والتخطيط، وتوقع النتائج، وتشكيل الروابط، واستخدام مساعدات التذكر، وتنظيم المعلومات. ويمكن أن تُعلّم هذه الاستراتيجيات للطلبة مباشرة. وتعتبر عملية التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرات، بحيث ينمو هذا التفاعل بقدر الجهد الذي يبذله من العمليات المعرفية التي تشمل تنظيم وإدخال وإدماج وتخزين الخبرة من قبل الطالب من أجل استرجاعها في الوقت المناسب. أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فإن هذه الاستراتيجيات غير نامية ومتطوّرة بالشكل الصحيح لذلك تظهر لديهم المشكلات التالية:

- صعوبة في تغيير الاستراتيجية المستخدمة عندما تدعو الحاجة لذلك.
- صعوبات في الاستدلال على صحة المعلومات المتوفرة.
- صعوبة بالتنبؤ.
- صعوبة في التخطيط المسبق. (قطامي وعدس، 2002).

❖ **التفكير المعرفي** (Cognitive Thinking):

ويشمل عمليات واستراتيجيات تفكير مختلفة: وتشمل العمليات: التفكير الناقد، والاستدلال، والتفكير الإبداعي. بينما تشمل الاستراتيجيات: حل المشكلة، واتخاذ القرار، وتكوين المفاهيم. (جروان،2002،أ).

ويمكن توضيح مجالات التفكير الأساسية التي ذكرها كل من «بريسين» (Pressinen 2001،) و«سوارت» (Swartz,1994) بالجدول رقم (١).

ومن الجدير بالذكر أن الجدول السابق قد تضمن أهم مجالات التفكير وأهم المهارات التي تستخدم في هذه المجالات. ومن المعروف أن هناك برامج للتدريب على كل مجال من المجالات السابقة. والبرنامج المطبّق في هذه الدراسة (الكورت) يتضمن التدريب على مجالين من هذه المجالات هما: التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي. وقد اختار الباحث في هذه الدراسة قياس

أثر هذا البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي كأحد المجالات الهامة من مجالات التفكير.

وتصنف «الجمعية الأمريكية للإشراف على تطوير المناهج» مهارات التفكير إلى عمليات إدراكية منفصلة (لآنغريهر، 2002) تشمل:

❖ **مهارات التركيز:**

وتعني توجيه اهتمام شخص ما نحو معلومات مختارة، وتشمل تعريف المشكلات وتحديد الأهداف.

❖ **مهارات جمع المعلومات:**

وتعني الحصول على المعلومات المتاحة من خلال استخدام الحواس، وطرح الأسئلة للحصول على معلومات جديدة.

❖ **مهارات التذكر:**

وتعني تخزين المعلومات واسترجاعها. وتشمل الترميز لتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، والاستذكار من أجل استرجاع المعلومات.

❖ **مهارات التنظيم:**

وتعني ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعلية وتشمل المقارنة من خلال ملاحظة التشابهات والاختلافات بين شيئين أو أكثر، أو من خلال وضع الأشياء في مجموعات حسب الصفات المشتركة. وكذلك الترتيب من خلال تسلسل الأشياء طبقًا للمعيار المعطى، والتحليل من خلال توضيح المعلومات والتمييز بين المركبات والصفات.

❖ **مهارات الاستنباط:**

وتعني استخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة، وتشمل الاستدلال من خلال البحث عن الأسباب، والتنبؤ من خلال توقع أحداث مستقبلية، والتفصيل من خلال استخدام معلومات سابقة لإضافة معنى جديد لمعلومة جديدة، والتمثيل من خلال إضافة أو تغير شكل المعلومة.

❖ **مهارات التكامل:**

وتعني ربط وتوحيد المعلومات، وتشمل التلخيص من خلال استخلاص المعلومات، وإعادة البناء من خلال تغيير بنية المعرفة الموجودة ليتم دمجها مع معلومات جديدة.

❖ **مهارات التقييم:**

وتعني معقولية وجود الأفكار. وتشمل تأسيس معيار من خلال وضع قواعد لإصدار الأحكام، والتحقق من أجل التأكد من دقة الادعاءات، وإدراك الأخطاء في التفكير.

وقامت السرور(2002) بتلخيص ما جاء في الأدب التربوي حول الفوائد التي تم التوصل إليها من خلال تعليم التفكير بالأمور التالية:

- تحسين القدرة على الإبداع.
- تحسين مستوى التفكير وفاعليته.
- ارتفاع مستوى الإنجاز (التحصيل).
- تحسين وتطوير مفهوم الذات.
- رفع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم عند الطلبة والمعلمين.
- تطوير استراتيجيات التدريس عند المعلمين عند تدريسهم للمناهج المدرسية.

ولقد ناقش «لاوسن» (Lawson 1993) في مقالة له العمر المناسب لتعليم مهارات التفكير من خلال مراجعة للأدب الخاص بهذا الموضوع توصل إلى أن التفكير يمكن أن يعلّم في جميع المستويات العمرية، ابتداءً من الروضة حتى مراحل متقدمة من الحياة. ويمكن أن يتم تعليم معظم مهارات

الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل عفوي، كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات

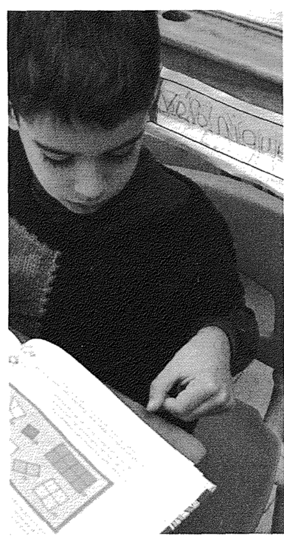
التفكير من خلال سنوات الدراسة الابتدائية، بل إن «كوستا» (Costa) صاحب الكتاب المشهور (تطوير العقول) يؤمن بإمكانية تنمية التفكير من خلال إدخال مهارات التفكير بما فيها مهارات التفكير العليا إلى مناهج الطلبة ابتداء من مرحلة الروضة. (Costa, 2001).

وحيث إن نمو الدماغ الإنساني يحدث معظمه في الطفولة المبكرة، فقد يصل في سن السادسة إلى ٩٠٪ من حجمه الطبيعي، وهذا يعني أن التدخلات التربوية في مرحلة نمو الدماغ ستكون أفضل من الانتظار حتى يتم اكتمال نضجه، ففي هذه المرحلة يمكن التدرج في تدريس مهارات التفكير كما يلي:

- جمع المعلومات.
- تخزين وتحليل المعلومات.
- إنتاج أفكار جديدة.
- حل المشكلات.
- تحديد الأسباب والنتائج.
- تقييم الخيارات.
- التخطيط ووضع الأهداف.
- عملية المراقبة.
- اتخاذ القرار.

كل هذه المهارات تعتمد على وعي الفرد بالعمليات المعرفية التي يستخدمها، وذلك لأن التفكير يأتي من اكتساب المعرفة ومن عملية الوعي بالعمليات المعرفية التي تتم خلال عملية التفكير (ما وراء المعرفة). (Wilson, 2000).

أما التفكير الذي يوصف بالفعّال فإنه يكون نتاجًا لعمليات تطوّرية متعددة ومتراكمة، ولا يحدث نتيجة النضج الطبيعي فقط، ويحتاج هذا النوع من التفكير إلى وقت طويل وإلى خبرات متراكمة، حيث تشير الدراسات إلى أن الأفراد بحاجة إلى حوالي (٥٠) جلسة من التدريب أو أكثر كي يطوّروا مهارة التفكير لديهم بحيث تصبح ممارسة التفكير جزءًا من حياتهم الاعتيادية العفوية. وقد أشار الباحثون أيضًا إلى أهمية وجود محتوى منظّم يبيّن خطوات التدريب على استخدام مهارات التفكير، كما أن كل مهارة



من مهارات التفكير بحاجة إلى تدريب خاص بها خطوة خطوة. (Barry 2001).

هناك ثلاث مراحل تتم فيها عملية تدريس مهارات التفكير، هي:

❖ تقديم المهارة: ويتم هنا توضيح المفردات الهامة لكل مهارة مع توضيح لمفاتيح التعامل معها وللعناصر التي تتكون منها.

❖ النمذجة والوعي المعرفي: حيث يشكل الوعي المعرفي للاستراتيجية المستخدمة من قبل الطالب حجر الأساس في عملية تعليم التفكير لأن الطالب يكون واعيًا لما يقوم به من عمليات عقلية، وبالتالي يَسْهُل عليه تحليل وتعديل الأفكار المطروحة. وأما النمذجة فتشكّل النموذج العملي للمبادئ التي يتم التدرّب عليها حيث توضّح التعليمات بشكل أكبر.

❖ التدريس والإرشاد: يتم هنا إرشاد الطالب

إلى استخدام استراتيجية مناسبة للتفكير، ويترك له الحرية لممارسة الإجراء المناسب لخبراته عند التطبيق، ثم يقوم الطالب بمقارنة ما قام به مع زملائه الآخرين، وبالتعديل إذا دعت الحاجة لذلك. ويستخدم الوعظ المباشر مع الطلبة الأقل حظًا من خلال عرض الأمثلة أمامهم، ثم يقوم الطالب بالتدريب الفوري مع تقليل جرعات التوجيه شيئًا فشيئًا حتى يقوم الطالب بالممارسة وحده وبشكل طبيعي وبسرعة كبيرة وأكثر فاعلية. وبعد ذلك تتم التغذية الراجعة من أجل تصحيح الأخطاء وتنقيح العمل. (Barry، 2001).

معالجة المعلومات

يُستخدم مصطلح معالجة المعلومات لوصف كيفية تعامل الدماغ مع المعلومات من حيث الاستيعاب والتخزين والاسترجاع والتعبير.

من توصيات المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم

في مجال الرعاية:

حث القيادات التربوية في الدول العربية على العناية بالطلاب ذوي صعوبات التعلم والاهتمام برعايتهم رعاية متكاملة، خاصة أن صعوبات التعلم تعتبر من الإعاقات الخفية التي لا تظهر إلا بعد انتظام الطفل في المدرسة، وإذا أهملت العناية بها أدى ذلك إلى فشل الطالب في دراسته ومعاناته تربويًا ونفسيًا واجتماعيًا وربما انسحب من المدرسة وذلك عبر عدد من الأساليب منها:

- إنشاء غرف المصادر أو التوسع فيها في جميع المدارس الابتدائية وكذلك مراكز التشخيص والخدمات المساندة المسائية.
- تدريب المعلمين على استخدامات الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة وتوظيف الإنترنت ونظم الاتصالات، وكذلك تدريب الطلاب على ما يحتاجون إليه في مجال الحاسب الآلي.
- توظيف استراتيجيات التدريس الملائمة في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب بالتعاون مع الجهاز التعليمي وأولياء الأمور.
- تشجيع العمل بإعداد البرامج التربوية الفردية لكل طالب من ذوي صعوبات التعلم يحدد فيه نقاط القوة والضعف لديه وبرامج العلاج المقترحة ومتابعة أدائه الأكاديمي ومدى التقدم الذي يحرزه.

في مجال التشخيص:

تشجيع البحث العلمي في مجال التشخيص والتقييم لذوي صعوبات التعلم وذلك عن طريق:

- إيجاد وتقنين مقاييس تشخيصية لصعوبات التعلم مقننة على البيئة العربية والمجتمع المحلي الذي تطبق فيه، ومستقاة من المناهج المطبقة في تلك البيئات.
- إيجاد مقاييس تحصيلية مقننة للمناهج الدراسية المطبقة في المدارس العربية لقياس قدرات الطلاب في تلك المناهج والحدود الدنيا والعليا للمهارات المطلوب تحقيقها.
- اعتماد المقاييس الكيفية إضافة إلى المقاييس الكمية في تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب.

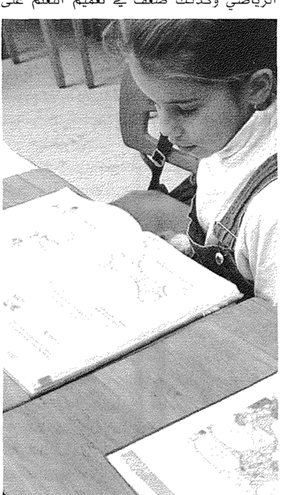
الكوادر البشرية:

- حث الجامعات العربية وكذلك الكليات التربوية وكليات المعلمين على افتتاح مسارات للتخصص في مجال صعوبات التعلم ضمن التخصصات التربوية الموجودة فيها يتم فيها
- التركيز على الاهتمام بالجوانب النمائية في صعوبات التعلم
- تفعيل التكامل بين كافة الجوانب التربوية والطبية والنفسية والاجتماعية والتأهيلية في البرامج التدريبية للمعلمين.

ويعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في معالجة المعلومات يمكن تصنيفها كما يلي:

❖ مشكلات في العمليات المعرفية وما وراء المعرفة: حيث تشير الدراسات إلى أن الخلل في هذا الجانب يقع في المرتبة الثانية أو الثالثة من حيث أثره على تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (Mercer، 2001).

ويستخدم مصطلح ما وراء المعرفة في التربية الخاصة لوصف السلوك الواعي والمنظّم للفرد في عملية التعلم، ويوضح هذا المفهوم معرفة الفرد الذاتية لما تعلمه أو اكتسبه. وغالبًا ما يشمل هذا المصطلح عمليات التفكير العليا مثل: التقويم، والتحليل، والتخطيط ومراقبة الأداء. وتظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات في هذا الجانب مثل: صعوبة استيعاب المغزى العام من النصوص، وصعوبة في التفكير الرياضي وكذلك ضعف في تعميم التعلم على



المنهاج الثري والقوي يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على امتلاك مهارات التفكير أكثر من المناهج ذات المخرجات الحسابية البسيطة

المواقف الجديدة. (السرطاوي،2001).

❖ اضطرابات في الإدراك: وتشمل الإدراك السمعي والبصري الذي يرتبط بعدم القدرة على التذكّر أو التمييز أو الإحساس. فقد وُجِدَ أن صعوبات الرياضيات مرتبطة بعجز في إدراك الفضاء الرياضي، وكذلك يعتبر الإدراك البصري ضروريًا لتعلم القراءة والرياضيات. ويعتبر الخلل في الإدراك السمعي والبصري من أهم أسباب الفشل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الدراسية الأولى من التعلم. (Mercer، 2001).

ويمكن تصنيف هذه الصعوبات الإدراكية كما يلي:

- صعوبات في المعالجة السمعية: ويقصد بها قدرة الطالب على فهم واستيعاب ما يسمعه بالإضافة لقدرته على تذكّر هذه المعلومات. ومن مظاهر هذه الصعوبات: ضعف في التهجئة والاستيعاب، وصعوبة في اتباع التعليمات، وصعوبة في التعليم عن طريق التلقين. (السرطاوي، 2001).

- صعوبات في المعالجة البصرية: ويقصد بها قدرة الطالب على فهم واستيعاب المعلومات المرئية، ومدى قدرته على تذكر هذه المعلومات. ومن مظاهر هذه الصعوبات: صعوبة إدراك الفروق بين الأشياء، وضعف في التناسق البصري الحركي، وضعف في التنظيم والتخطيط والترتيب. (السرطاوي، 2001).

- صعوبات في الذاكرة: يقصد بها القدرة

على التفاعل مع المعلومات، وتشمل نظام تخزين وتنظيم المعلومات ثم استرجاعها عندما تدعو الحاجة إليها. وكثيرًا ما يُظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم ضعفًا في الذاكرة خاصة الذاكرة قصيرة المدى وذلك لفشلهم في استخدام استراتيجيات معينة لتثبيت المعلومات الجديدة. ومن مظاهر هذه الصعوبات التي يعانيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم: ضعف في استيعاب تعليمات متعددة، وضعف في الربط بين الرموز ومعانيها،وضعف في استرجاع المعلومات القديمة، وصعوبة في تذكر التفاصيل، وصعوبة في تنظيم الأفكار والمعلومات. (السرطاوي، 2001، الوقفي، 2003).

ومما أورده الباحثون لتدريس المهارات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الإجراءات التي التي ذكرها «ميرسر ٢٠٠١»، وهي:

- وعي الطالب بالاستراتيجية المستخدمة وفهمه الكامل لأهدافها وفوائدها.
- استخدام الوصف والتوضيح لكي يدرك الطالب ما الذي عليه أن يفعله، وكيف سيستخدم التفكير في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية المراد تعليمها له.
- التدرج في المراحل التي يتم فيها تدريس الاستراتيجية، والتأكد من مشاركة الطالب في وضع الأهداف وتقييم نفسه من خلال معرفة مدى تحقيق هذه الأهداف في كل خطوة.
- تزويد الطالب بنماذج متعددة من الاستراتيجيات بحيث يكون هناك توازن بين النشاطات الجسدية والنشاطات العقلية المتضمنة في الاستراتيجية.
- مشاركة الطالب في العمل بشكل تدريجي حتى يصبح في النهاية هو الذي يوجّه العمليات الخاصة بآلية الاستراتيجية.
- التأكّد من فهم الطالب للاستراتيجية المستخدمة بشكل كامل ومختصر قبل البدء بالتدريب والتطبيق وبعد البدء فيه، أي أن يكون الطالب قادراً على تحديد خطوات الاستراتيجية قبل وخلال التدريب.
- البدء بالتدريب بشيء كبير من المراقبة والتوجيه، ثم التدرُّج في التوجيه حتى يقوم الطالب بالعمل بشكل مستقل.
- فاعلية نظام التقييم في تزويد الطالب بمعلومات عن الأداء بشكل مباشر، بحيث يتعرّف الطالب على مدى نجاحه في خطوات الاستراتيجية أولاً بأول.
- تتبّع عملية اكتساب الاستراتيجية بجهود خاصة للوصول إلى تعميم اكتساب الاستراتيجية.

أما روبرتسون (Robertson ,2001) فقد أكّد الإجراءات التالية لتحسين استراتيجيات التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

- التعرّف على الخبرة السابقة الموجودة لديهم لأنها تؤثر على ما سيتعلمونه مستقبلاً.
- تأكيد مفهوم الذات، فكلما كان تقديرهم لذاتهم أكبر زادت قدرتهم على التعلم.
- تدريبهم على البحث عن الأخطاء التي يقعون بها بشكل طبيعي خلال عملية التعلم.
- تعليمهم ما هي الأشياء التي عليهم الاحتفاظ بها، وما هي الأشياء التي يستثنونها خلال عملية برمجة المعلومات.
- إعطاء دور بارز للطالب في عملية التعلم، فكلما كان الطالب فعّالاً ومشاركًا في عملية التعلم زادت قدرته على التفكير والتعلم.
- تدريبهم على استخدام استراتيجيات ما وراء

الدراسات التي أجريت حول تعليم استراتيجيات التفكير بينت إمكانية تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذه الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بطريقة علمية ومنظمة

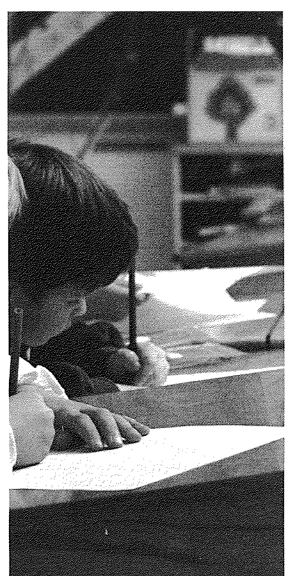


معرفية بفاعلية لأنهم بحاجة لتعلمها، مع العلم أنه لا توجد استراتيجية واحدة تصلح لجميع الأفراد.

- يحتاج هؤلاء الطلبة إلى تعلم مراقبة أدائهم داخل الغرفة الصفية مع التشجيع المستمر.
- تشجيعهم على التعامل الإيجابي مع الفشل. ومن الأمثلة على ذلك: أن يسألوا أنفسهم: إذا لم أفهم هذا الشيء فما المصادر التي يمكن أن تساعدني على فهمه؟ وما أفضل الطرق للوصول إلى هذه المصادر؟
- يحتاج هؤلاء الطلبة إلى تعلم المفاتيح الأساسية التي تسهّل تعلمهم مثل: الكلمات البصرية التي تزيد من سرعة التعليم.
- يحتاج هؤلاء الطلبة إلى التدريب على تنظيم المواد الدراسية على شكل وحدات ذات معنى.
- تأكيد أن عملية التعليم هي عملية اجتماعية نفسية. ويتطلب ذلك مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على العمل في مجموعات.
- التدريب على الإسهاب، والذي يعني: قدرة الطالب على إعطاء أكبر عدد من الأمثلة على المفاهيم الجديدة التي تعلمها، والتمييز بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لهذه المفاهيم.
- التدريب على حل أسئلة ذات علاقة بما تم تعلمه مع تزويد الطلبة بملخصات وخطوط عريضة حول المادة مما سيسهل عليهم التركيز على الأفكار الهامة.
- لتسهيل عمل الذاكرة بعيدة المدى يجب التركيز على العمليات المعرفية المعمّقة مثل: عمل الترابطات بين ما يعرفه الطالب وما يريد أن يتعلمه.
- لكي يتمكن الطلبة من اكتساب المعرفة يجب أن يكون القياس متوافقاً مع التعلم.
- الاستفسار الدائم من الطلبة عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعليم، مع إعطائهم الفرصة لتحليل المعلومات وابتكار الأفكار الجديدة مع تقييم هذه الأفكار وتشجيعهم على طرح الأسئلة.
- جعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعرفون قيمة الاستراتيجيات التي يستخدمونها، والنتائج المترتبة على استخدامهم لها.
- تسهيل استرجاع المعلومات وتذكّرها من خلال التكرار مع التركيز على المعنى وليس مجرد المرور السطحي على المعلومات.
- يحتاج هؤلاء الطلبة إلى استخدام عدة طرق عند عملية استرجاع ما يعرفونه وليس مجرد الاستدعاء البصري للمعلومات، لأن عملية استرجاع المعلومات عبارة عن عملية إعادة بناء.
- إن شعور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمتعة والإبداع والعيش في البيئة الغنية يسهّل من عملية التعلم المعرفي، ويسهل حل المشكلات الأكاديمية المعقدة.

تجارب عالمية

قام «ليشويتز» (Leshowitz, 1993) بدراسة هدفت لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التفكير النقدي «Critical Thinking Skills». شملت العينة ٥٥ طالبًا من طلبة المرحلة المتوسطة والعليا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ولاية «أريزونا Arizona»، يدرسون في صفوف التربية الخاصة بشكل جزئي. وقد تم تصنيفهم كصعوبات تعلم بناء على معايير الولاية (التي تشمل ذوي العجز الأكاديمي أو العجز المعرفي أو المعرّضين للخطر at risk) تراوحت معدلات ذكائهم بين (85-110). تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية ٢٢ طالبًا ومجموعة ضابطة



٣٣ طالبًا. ثم قام الباحث بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، حيث تضمن مهارات الاستدلال العلمي (Scientific Reasoning Skills) تشمل: التدريب على الحوار من خلال عمليات التفكير النقدي والتحليل النقدي لبعض المقالات في الجرائد اليومية.

وقد تكوّن البرنامج من ٢٥ درساً، مدة كل درس ٤٥ دقيقة، استمرت مدة التطبيق ٦ أسابيع. وقام الباحث بتطوير أداتين لهذه الدراسة. الأداة الأولى: عبارة عن مقالة من جريدة أتبعها الباحث بأسئلة ذات مستوى عالٍ من التفكير. واستخدم أيضًا مقالاً علميًا ملخّصًا أتبعه بسلسلة من الأسئلة ذات الاستدلال العلمي، كأداتين للاختبار القبلي والبعدي. وبعد تحليل نتائج هذه الدراسة اكتسب هؤلاء الطلبة مهارات التفكير النقدي بشكل متفوّق على أقرانهم في المجموعة الضابطة التي تلقت التعليم الاعتيادي. وقد أشار الباحث إلى أن مستوى أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات التفكير أصبح مساوياً لأقرانهم بل تفوّق عليهم في بعض مهارات التفكير النقدي مثل الاستدلال العلمي (التي تعني القدرة على تقييم المعلومات وصنع القرارات). وكذلك تحسّن اتجاه هؤلاء الطلبة نحو ذواتهم وأصبح لديهم قبول لآراء الآخرين وقدرة على توضيح أفكارهم. وأصبحوا قادرين على تحليل الحقائق قبل الوصول إلى الاستنتاجات.

في دراسة هدفت لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستذكار والاستيعاب «recall and comprehension». شملت العينة ٢٩ طالباً من طلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف السابع والثامن الابتدائي في إحدى المناطق الريفية الأوروبية. كان معدل ذكائهم ٨٧,٧ حسب اختبار وكسلر. ٢٣ طالبًا منهم يدرسون في صفوف خاصة مند خمس سنوات، و٦ منهم يدرسون في غرف المصادر. تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية) ثم قام الباحث بتدريب الطلبة في المجموعة التجريبية على مهارة الاستذكار والاستيعاب من خلال استخدام أسئلة

إبداعية ذات إجابات مفتوحة، حيث كان يقوم الطلبة بقراءة مقالات تتحدث عن الفقاريات، وكان يركز الباحث على التفسير المنطقي والإسهاب (Elaboration) بعد قراءة كل جملة، بينما كان يقوم أفراد المجموعة الضابطة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالقراءة بالطريقة العادية مع إعطائهم وقتًا للاستذكار بعد قراءة كل جملة. استخدم الباحث القياس المبني على المنهاج (CBM) لتحليل النتائج، حيث اتضحت الأمور التالية بعد إجراء التحليل الوصفي لأداء الطلبة:

- تفوّق أفراد المجموعة التجريبية في إعطاء توضيحات صحيحة حول المعلومات التي قدمت لهم.
- ساعدت الأسئلة المفتوحة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاستيعاب.
- لم يكن هناك فرق بين المجموعتين بالنسبة لحجم المعلومات التي تم تذكّرها. (Mastropieri 1996).

وفي دراسة هدفت إلى تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين على مهارات التنظيم، قام «موناهان» (Monahan, 2000) باختيار عينة من طلبة الصف الثالث إلى التاسع شملت ٤٤ طالبًا منهم ستة طلاب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم قام بتطبيق البرنامج المقترح الذي شمل: مهارات الاستماع، وإدارة الوقت، واستراتيجيات تلخيص الكلام، وجمع المعلومات، واتباع الإجراءات لمدة ٣ شهور. وقد استخدم الباحث قوائم الشطب للمعلمين وأهالي الطلبة قبل إجراء التدخل وبعده، وبعد تحليل النتائج تبين أن هناك تقدمًا واضحًا في أداء الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم. ولاحظ أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن هناك زيادة مقدارها ٦٥٪ في الوقت الذي أصبح يقضيه أبناؤهم في الدراسة لفترة استمرت ٩ أسابيع بعد فترة التطبيق.

وفي دراسة هدفت إلى تطوير الطلاقة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم المعرضين للخطر على عينة شملت ٥٠ طفلاً من طلبة الصف السابع يدرسون ضمن دروس القراءة العلاجية في مدرسة إعدادية في ولاية وسط أوروبا، حيث بلغ معدل ذكاء المجموعة ٩٤,٨٥، تم توزيعهم على ثلاثة صفوف بمعدل (١٢-٢١) طالبًا في الصف الواحد. ومن ثم تم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعتين، مجموعة درست دروسًا مختارة من كتاب الصف الثالث الابتدائي بدون استخدام استراتيجية الطلاقة، والمجموعة الثانية درست نفس الموضوع ولكن باستخدام استراتيجيات الطلاقة لتعليم التفكير (القراءة بشكل فردي، استخدام الأسئلة، شرح المفردات قبل البدء بالدرس، عمل التنبؤات، الخرائط المفاهيمية).

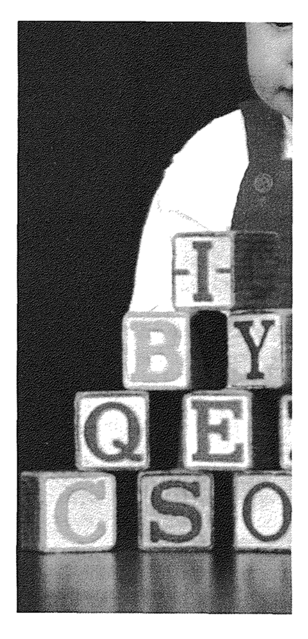
وقد استخدم الباحث الاختبارات المبنية على المنهاج (CBM) كاختبار قبلي وبعدي لقياس مهارتي الطلاقة والاستيعاب عند هؤلاء الطلبة. أشارت نتائج تحليل التباين إلى تفوّق أفراد المجموعة الذين تدربوا على استراتيجية الطلاقة على أفراد المجموعة الذين درسوا بالطريقة العادية في مهارة الطلاقة والاستيعاب القرائي. ومن الجدير بالذكر أن البرنامج شمل قراءة ١٦ درسًا مدة كل درس ٥٠ دقيقة. وقد لاحظ الباحث استمتاع الطلاب في هذا البرنامج. ولم يظهر عليهم علامات القلق، بل بدا عليهم التفاعل

> تشير نتائج الدراسات السابقة إلى تحسّن في مهارات التفكير عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تقدّم لهم برامج خاصة في تعليم التفكير، يصحبه تحسّن في جوانب أخرى تتطوّر تبعًا لتطوّر مهارة التفكير مثل التحصيل ومفهوم الذات والاستيعاب والتنظيم

مع الزملاء. وأوصى الباحث المعلمين أن يكونوا حسّاسين ومستجيبين للاستراتيجيات الفردية للطلبة مع تعزيز هذه الاستراتيجيات وتحسينها. (Allinder, 2001).

وعلى عينة شملت خمسة طلاب من ذوي صعوبات التعلم يدرسون في الصف الخامس الأساسي طبق «ايبلر» (Ibler, 1997) برنامجًا يتضمن استراتيجيات حل المشكلة من خلال مهارات التفكير من أجل زيادة قدرتهم على حل المشكلة واتخاذ القرار، تم تدريس الوحدات التعليمية التي تشمل التدريب على مهارات تفكير محددة من خلال النمذجة والتعليم التعاوني بشكل نظري مرة واحدة كل أسبوع، ثم يتم بعد ذلك التدريب العملي على هذه المهارات من خلال منهاج الرياضيات والعلوم واللغات والفنون، حيث كانت توضّح لهم استراتيجيات حل المشكلة بشكل عملي. وبعد إجراء التحليل النوعي لعينات من الدروس والنشاطات وإجراء المقابلات الشخصية مع الطلبة ومعلميهم، أشارت النتائج إلى نجاح الطلبة في استخدام أسلوب حل المشكلة في اللغات والفنون والعلوم، وإلى زيادة استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات التفكير العليا، وإلى تحسّن أداء هؤلاء الطلبة في التعبير اللفظي والكتابي، وتحسّن التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الطلبة من خلال التعليم التعاوني. حيث زادت قدرتهم على استخدام المهارات الاجتماعية المناسبة.

وقد وجد «بيتيرسون» (Peterson ,1994) أن استخدام مهارات تحليل المشكلة ومهارات التفكير العليا من خلال التعليم التعاوني الذي يركّز على زيادة قدرة الطلبة على معرفة معاني النصوص في القراءة والكتابة، قد ساهمت في تطوير مستوى القراءة والكتابة لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي ذوي صعوبات التعلم في منطقة المكسيك. وقد ساهم البرنامج المستخدم أيضًا في تطوير قدرة الطلبة على إعطاء أفكار أصيلة (إبداعية)، وجعلهم أكثر فاعلية في التواصل مع البيت والمجتمع وتفهم الفروق الفردية بفضل ما احتواه البرنامج من نصوص



أدبية تراعي الاختلافات العرقية والثقافية لتلك المنطقة.

وعلى عينة شملت ٦٣ طالبًا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من طلبة الصفوف الرابع والخامس الأساسي، وجد «سوليفان»(Sulliv an,1995) من خلال استخدامه لاستراتيجية الاستدلال الفعّال «active reasoning» مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تفوّق أفراد المجموعة التجريبية (الذين تلقوا تدريبًا على مهارة التفكير الاستدلالي) على أفراد المجموعة الضابطة (الذين استمروا في برنامجهم الاعتيادي)

في الأداء على اختبار صنع الاستدلالات. كما أشارت نتائج التقييم الفوري والأسبوعي لأداء الطلبة المشاركين في البرنامج إلى اكتساب هؤلاء الطلبة لبعض مهارات التفكير مثل: التحليل والقدرة على إعطاء المعلومات المدعمة بالبراهين والتوضيحات.

وفي العام الثالث من دراسة استمرت ثلاث سنوات قارن «تشين» (chinn et al..,2001) بين أداء الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات في ثلاث دول (إنجلترا، إيرلندا، هولندا) من حيث نوع الاستراتيجية المعرفية التي يستخدمها الطالب في حل المسألة الرياضية. وقد شملت العينة ١٣٢ طالبًا منهم ٦٦ من الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات الدارسين في صفوف خاصة و٦٦ طالبًا من ذوي صعوبات الرياضيات الدارسين في صفوف الدمج. وقد استخدم الباحث اختبار رياضيات مكوّنًا من ١٣ سؤالاً للكشف عن الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الطالب في الحل. حيث كان يُطلب من الطالب الإجابة عن السؤال، ثم يسأله الفاحص عن الطريقة التي استخدمها في التوصل إلى الحل. وقد أشارت النتائج إلى تفوّق الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات في دولة هولندا في استخدام استراتيجيات أكثر مرونة في الحل. وفي استخدام الحدس الإبداعي والتخيّل البصري في حل المسائل الرياضية، والمقدرة على استخدام بدائل متعددة في الحل. وقد تبين أن المنهاج المستخدم في تلك الدولة(realistic math's) يركّز على استخدام الرياضيات الحياتية ذات القيم الإنسانية مع ربط الرياضيات بمهمّات اجتماعية، حيث بنيت التدريبات بطريقة تستخدم الوصف للمتغيرات الكمية وتشجع المرونة في إعطاء بدائل متعددة للحل ويزود الطلبة باستراتيجيات تشجعهم على استخدام طرق مختلفة في الحل، وقد استنتج الباحث أن المنهاج الثري والقوي يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على امتلاك مهارات التفكير أكثر من المناهج ذات المخرجات الحسابية البسيطة.

وفي دراسة بحثت أثر برنامج تدريس استراتيجيات حل المشكلة في زيادة قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم العملية على حل المشكلات الاجتماعية، شملت العينة مجموعة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الإعدادية، حيث تم تدريبهم على استراتيجية تعرف باسم فكّر (THINK) لمساعدتهم على استخدام إجراءات حل المشكلة بشكل نظامي، خضعت عينة الدراسة لاختبارين قبلي وبعدي لمعرفة أثر البرنامج المطبّق. ولمعرفة الفروق في الأداء بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على أداة الدراسة مقياس حل المشكلات (PROBLEM SOLVING ASSESSMENT)، أظهرت النتائج أن استخدام استراتيجية فكّر قد زادت من قدرة المشاركين في حل مشكلات واقعية، كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الأداء على اختبار حل المشكلة بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية. ولتعميم أثر البرنامج تم إجراء قياس آخر على مشكلات متنوعة بعد ١٢ أسبوعًا من نهاية التجربة الأولى، أظهرت النتائج استمرار وجود الأثر الإيجابي لهذا البرنامج. (Bright, 2002).

بالنسبة للدراسات العربية حول تدريس مهارات التفكير بشكل عام للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد قامت دالة فرحان (2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عيّنة من طلبة الصف الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية. تم توزيع ١٠٠ طالب وطالبة إلى عيّنتين تجريبية وضابطة من الطلاب الدارسين في غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان. ثم تلقت المجموعة التجريبية البرنامج المقترح، بينما تلقت المجموعة الضابطة برنامجها الاعتيادي، ثم قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس أداء الطلبة في حل المسائل الرياضية واستخدمتها كاختبار قبلي وبعدي لأغراض هذه الدراسة. أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل

المسائل الرياضية.

وقامت منى عمرو (2002) بدراسة حول أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي على عيّنة شملت ٦٠ طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي الدارسين في غرف المصادر في عمّان، تم توزيعهم عشوائيًا إلى عيّنتين ضابطة وتجريبية، حيث تدرّب أفراد المجموعة التجريبية على قراءة النصوص باستخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وقد تم



استخدام اختبار لقياس الاستيعاب الحرفي وآخر لقياس الاستيعاب القرائي يتمتعان بصدق وثبات جيدين. أشارت نتائج التحليل إلى تفوّق أفراد المجموعة التجريبية في هذين الاختبارين مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المطبّقة في هذه الدراسة في تحسين الاستيعاب الحرفي والقرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المشاركين في المجموعة التجريبية.

من خلال العرض للأدب السابق يمكن ملاحظة النتائج التالية:

- هناك عدد قليل من الدراسات التي أجريت حول تعليم استراتيجات تفكير عليا مثل: التفكير الإبداعي والنقدي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- الدراسات التي أجريت حول تعليم استراتيجيات التفكير بينت إمكانية تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على هذه الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بطريقة علمية ومنظمة .

- هناك عدد من الدراسات السابقة ربطت بين تعليم مهارات التفكير وعدة متغيرات مثل: التحصيل، الاستيعاب، الاستذكار، مفهوم الذات.

- تشير نتائج الدراسات السابقة إلى تحسّن في مهارات التفكير عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم عندما تقدّم لهم برامج خاصة في تعليم التفكير. يصحبه تحسّن في جوانب أخرى تتطوّر تبعًا لتطوّر مهارة التفكير مثل التحصيل ومفهوم الذات والاستيعاب والتنظيم.

- ساهمت برامج تعليم التفكير في تعليم الطلبة استراتيجيات حل المشكلة اللفظية والرياضية.

توصيات الباحث الخاصة

- إدخال برنامج تعليم التفكير إلى برنامج تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بحيث يتم وضع حصص متخصصة لذلك، عن طريق إدخال التدريبات الإبداعية إلى المناهج الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- عقد دورات لمعلمي غرف المصادر والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين العاديين وغيرهم ممن يتعاملون مع الطلبة ذوي صعوبات

التعلم، لإطلاعهم على التوجُّهات الحديثة الخاصة بتعليم التفكير لمثل هؤلاء الطلبة، وإطلاعهم على نتائج مثل هذه الدراسة التي بيّنت قدرة هؤلاء الطلبة على تعلم مثل هذه البرامج، مما سيترتب عليه تغيير في الاتجاهات السلبية للكثير منهم والتي تتمثل في التوقعات المتدنية جدًا من هؤلاء الطلبة.

- توعية المجتمع خاصة أهالي وزملاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأهمية إدخال برامج تعليم التفكير لذوي صعوبات التعلم، وتأكيد قدرتهم على أن يصبحوا مبدعين إذا قدمت لهم الخدمات المناسبة. ويمكن أن يكون ذلك من خلال الندوات والمحاضرات ووسائل الإعلام المختلفة، ومن خلال عرض نماذج مختلفة من إبداعات هؤلاء الطلبة ومن ذلك إبداعاتهم في هذه الدراسة.

- ضرورة البحث في الجوانب الإيجابية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع التركيز عليها وتنميتها، ومن الأمثلة على ذلك: قدرة هؤلاء الطلبة على تعلم التفكير الإبداعي والمتمثلة في قدرتهم على إعطاء الأفكار (الطلاقة)، وقدرتهم على تنويع الأفكار (المرونة)، وقدرتهم على إعطاء أفكار جديدة وغريبة (الأصالة). وهذا يترتب عليه إعطاؤهم الفرصة لطرح الأفكار دون نقد أو استهزاء، ويتطلب أيضًا قبول الأفكار غير العادية وتشجيعها.

- الاهتمام بالجانب البصري عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كان البرنامج المصوَّر في هذه الدراسة مشوِّقًا ومساعدًا لهم في استيعاب التدريبات الإبداعية المختلفة.

- الاهتمام بإعطاء جو آمن وحيوي عند العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن ذلك إعطاءهم الحرية في التعبير عن الأفكار دون الخوف من التهديد مع الابتعاد عن التقييم الفوري. ويمكن أن يتضمن أيضًا التركيز على الدافعية الذاتية، واستخدام التعزيز بشكل مستمر.

- تغيير نمط التقييم الروتيني المستخدم حاليًا في المدارس، والذي يركّز على حفظ المعلومات بشكل عام، والاتجاه إلى نمط جديد يستخدم الإبداع كأحد عناصر التقييم مما سيساعد في التعرّف على أنماط التفكير عند الطلبة وبالتالي سيساعد في التوجيه المهني أو الأكاديمي أو الفني.... وسيعمل على إبراز فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجالات حياتية متعددة بدلا من تسربهم المبكّر من المدارس.

- هناك حاجة إلى تكييف أو بناء برامج تعليم تفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث لا يعلم الباحث وجود مثل هذه البرامج في البيئة العربية. ويمكن أن تكون هذه البرامج مسلسلة حسب الفئة العمرية مع ضرورة أن يتم إخراجها بصورة تتلاءم مع خصائص هؤلاء الطلبة، مع الاسترشاد بالبرنامج المطبّق في هذه الدراسة.

- إجراء دراسات حول تعليم التفكير مثل: التفكير النقدي والتفكير الاستدلالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، باستخدام برنامج «الكورت» أو غيره من البرامج الإبداعية الأخرى، مثل برنامج حل المشكلات وبرنامج المواهب المتعددة وبرنامج القبّعات الست وبرنامج حل مشكلات المستقبل وغيرها من برامج تعليم التفكير المشهورة.

- إجراء دراسة لمعرفة أثر البرامج الإبداعية على نماذج مختلفة التفكير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل: السيطرة المُخيّة (الأيمن، الأيسر) (البصريين، السمعيين)، ذوي النشاط الزائد.

- تطبيق برامج عالية المستوى على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع دراسة لأثر هذه البرامج ومقارنة النتائج مع فئات أخرى من الطلبة مثل: الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم ■

عنوان البحث: طرق تدريس الاستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (مراجعة للأدب السابق) مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية (٢٨/١٠ - ٢/١١/١٤٢٧هـ الموافق ١٩- ٢٢/١١/٢٠٠٦م)

المراجـــع العربيـــة

- جروان. فتحي. (٢٠٠٢،أ). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر، عمان، الأردن.
- حوحو. أسامة. (١٩٩٤). مآثر العلماء، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان
- السرطاوي. زيدان. السرطاوي، عبد العزيز. خشان، أيمن. أبو جودة، وائل. (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض. أكاديمية التربية الخاصة.
- السرور، ناديا. (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- عمرو، منى. (٢٠٠٢). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، رسالة ماجستير. (غير منشورة)، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- فرحان. دالة. (٢٠٠٢). أثر استخدام الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي. (٢٠٠٣) صعوبات التعلم. كلية الأميرة ثروت، عمان. الأردن.
- قطامي، يوسف. عدس، عبدالرحمن. (٢٠٠٢). علم النفس العام، دار الفكر، عمان.
- لانغريهر. جون. (٢٠٠٢). تعليم مهارات التفكير،ترجمة منير الحوراني، دار الكتاب الجامعي، العين.
- مانديلبروت. بينوا. (٢٠٠٣). الكون الكسري.في:كارل بفننغر وفاليري شوبيك(تحرير وترجمة مها بحبوح). مناهل الإبداع. مكتبة العبيكان، الرياض.
- هورنزبي. بيفي. (٢٠٠٠). التغلب على الديسلكسيا، ترجمة نغم الهاشمي. الجمعية العلمية الهاشمية. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
- وست. ثومس. (٢٠٠٢). العسر القرائي في عالم التصور البصري باستخدام الكمبيوتر. في: نصرة جلجل(تحرير وترجمة). الموهوبون ذوو العسر القرائي. مكتبة النهضة. القاهرة.

المراجـــع الإنجليزية

-Allinder. R.(2001). Improving fluency in at – risk readers and students with learning disabilities remedial & special education 22(1).4855-.
- Barry.K.(2001).Teaching thinking skills. In Costa. Developing Minds. (3rd ed). Virginia: Association for supervision and curriculum development.
-Bright.K.(2002). Effect of general problem solving strategy on secondary students with learning disabilities performance representation and solution. Pennsylvania University.
- Chinn. S.Mcdonagh. D.Elswijk. R.Harmsen.H.Kay. J.Mcphillips. T.Power. A.Skidmore. L.(2001). Classroom Studies Into Cognitive Style In Mathematics For Pupils With Dyslexia In Special Education In The Netherlands . Ireland And The Uk. British Journal Of Special Education 28(2).8085-.
- Costa. A . L. (2001). Developing Minds.(3rd ed).Virginia: Association for supervision and curriculum development .
-Douglas. C. (1991). Curricular interventions for teaching higher order thinking to all students. Introduction to the special series. journal of learning disabilities 24(5).
- Grossen. B. (1991). The Fundamental skills of higher order Thinking. Journal Of Learning Disabilities 24(6).343353-.
- Ibler.l.(1997).Improving higher-order thinking in special educating student through cooperative learning and social skills development. Resources in education.(ERIC Document Reproduction Service.

-Lafrance. E. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as Expressed through completion of Fergal forms. Roeper Review 17(4).248-254.
- Lawson. A. (1993). At what level of education is the teaching of thinking effective? Theory into practice.32 summer.17017-
-Learner. J. W. (2000). Learning disabilities theories. diagnosis. and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin company.
-Leshowitz. B. Jenkens. K. (1993). Fostering Critical-thinking skills in students with learning disabilities: an instructional programe Journal Of Learning Disabilities 26 (7).483492-.
-Martin.A.Cary.B.Michael.W.Carolyn.H.(2002).Increasing the problem-solving skills of students with developmental participating in general education. Remedial&Spical Education .23(5).279289-.
-Mastroperi. M. Scruggs. T. (1996). Promoting thinking skills of students with learning disabilities. Exceptionality 6(1).111-.
- Mercer.C&Mercer.A.(2001).Teaching Students With Learning Problems(6ed).new jersey: Merrill prentice hall.
-Monahan.S.(2000).Effects of teaching organizational strategies. unpublished dissertation: Illinois university.
-Montague. M. (2000). Cognitive strategy instruction In mathematics for students with learning disabilities. Journal Of Learning Disabilities 30(2)
-Peterson.K.(1994).Integration of reading and writing strategies in primary level special education resource students to improve reading performance. Resources in education.(ERIC Document Reproduction Service.
-Presseisen.B.(2001).Thinking skills meaning and models revisited.In Costa. Developing Minds.(3ed).Virginia: Association for supervision and curriculum development.
-Robertson.H.(2001).Assist learners who are strategy-inefficicient.Intervention In School &Clinic. 36(3) 182187-.
-Rottman. T. Cross. D.(1990). Using Informed Strategies For Learning to Enhance the Reading and Thinking Skills of children with learning Disabilities. Journal Of Learning Disabilities 23(5).270279-.
- Scruggs.T.E. Mastropieri. M.A.(1993).Special education for the twenty-first century: integration learning strategies and thinking skills. Journal Of Learning Disabilities 26(6) 392398-.
-Shondrick. D & others. (1992). creativity in boys with and without learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly 15(2).
-Sullivan.S.(1995).Reasoning and remembering coaching students with learning disabilities to think. Journal Of Special Education 29(3) 310322-.
-Swanson. I. Cooney. J.B. and O. shaujhnessy. T.E. (1998) Learning Disabilities and memory. In Wong. Learning About Learning Disabilities: Academic Pries.
- Swartz.R..&Parks.S.(1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into elementary instruction.United States of America:formerly Midwest publication.
-Swartz.R. &Kiser.M.(1999).Teaching critical and creative thinking in language arts: A lesson book. pacific grove.
-WilsonV.(2000). Can thinking skills be taught. Scottish council for research in education.

تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم

هوة واسعة بين البحث العلمي والميدان!

د. منى الحديدي*-الأردن

* أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة ، الجامعة الأردنية .

توجه الأدبيات التربوية المتخصصة وكذلك التشريعات الراهنة في بعض الدول معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من معلمي التربية الخاصة إلى استخدام أساليب التدريس المدعَمة بنتائج البحوث العلمية. ويعود الاهتمام بالتدريس المستند إلى البحث Research-Based Instruction إلى الاعتقاد أن هذا التدريس يزيد من فرص تلقي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تعليمًا ذا نوعية راقية. فطرائق التدريس التي قدمت البحوث أدلة على فاعليتها تستطيع مساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق تقدم أفضل في وقت أقل.

ورغم أن هذا الاعتقاد منطقي إلا أن وضعه موضع التنفيذ في المدارس وفي الصفوف ليس أمرًا سهلاً. فميدان التربية الخاصة لم يطور بعد معايير أو مواصفات هذا التدريس. ليس ذلك فقط، بل ثمة من يشكك في أن هذا الميدان قد نجح في تطوير قاعدة متينة من الممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي. والتحدي الأكبر الذي كان يواجه ميدان التربية الخاصة (ولا يزال) يتمثل في كيفية تعريف المعلمين بالممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي. وبعد ذلك فالتحدي هو كيفية توفير الوقت والأدوات للمعلمين لتطبيق هذه الممارسات. إضافة إلى ذلك، فقد كان البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة ولا يزال من وجهة نظر كثيرين محدودًا ولا يحظى بالدعم والتمويل الذي يستحقه. وبالنسبة لهؤلاء، فبحوث التربية الخاصة لا تحظى بنفس القدر من الاهتمام الذي تحظى به بحوث التربية العامة. لكن آخرين يعتقدون أن ميدان التربية الخاصة قد شهد في العقود الثلاثة السابقة إنجازات كبيرة على مستوى البحث العلمي.

ومع أن البحوث العلمية في التربية العامة تقدم معلومات ذات فائدة لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فإن ميدان التربية الخاصة كما هو معروف له خصوصياته سواء من حيث البحث أو الممارسة. ولعل السؤال الرئيس الذي يطرح نفسه فيما يتصل بالتدريس المستند إلى البحث هو: ما المعلومات التي تشكل دليلاً على الممارسة التدريسية الجيدة والفعالة في ميدان التربية الخاصة؟ وبكلمات أخرى، ما مقدار الأدلة العلمية التي ينبغي توفرها للوثوق بفاعلية طريقة بحث معينة يمكننا عندها القول إن هذه الطريقة مستندة إلى البحث العلمي؟ وبايجاز أقول إن الإجابة عن هذا السؤال ليست بسيطة كما قد يتصور البعض. فليس هناك طريقة أو منهجية بحثية واحدة يمكننا من خلالها جمع معلومات مفيدة عن فاعلية طريقة ما من طرق التدريس.

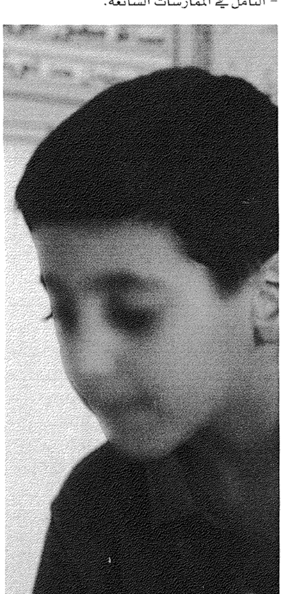
وحتى لو تم الاتفاق على توفر أدلة علمية كافية حول فاعلية طريقة تدريس ما مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فثمة تحديات كبيرة وأسئلة كثيرة فيما يتعلق باستخدام هذه الطريقة في غرفة الصف. كيف سيعرف المعلمون عن هذه الطريقة؟ وهل سيستطيعون توظيفها بشكل صحيح؟

تطوير أساليب التدريس

ينبغي أن تستند ممارساتنا إلى النتائج التي تتمخض عنها تطبيقات الطريقة العلمية. وفي

ميدان التربية الخاصة، يحتاج الطلبة والمعلمون وغيرهم إلى اكتساب المهارات الأساسية المتصلة بتصميم البحوث العلمية وتنفيذها لأن البحث العلمي يساعد على:

- فهم الطرق التي يتم توظيفها لتطوير قاعدة المعرفة العلمية المتعلقة بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- قراءة نتائج البحث وفهمها وتطبيقها عمليًا.
- التمييز بين البحوث الجيدة والبحوث غير الجيدة.
- تحسين عمليات التفكير في مجال التخصص وبوجه عام أيضًا.
- التأمل في الممارسات الشائعة.



- التخلي عن الأحكام الذاتية المستندة إلى الخبرات الشخصية والتي لا تدعمها الأدلة، ونبذ الممارسات غير الفعالة منها حتى لو كانت تحظى بدعم المسؤولين.

وبما أن المجتمعات المعاصرة تطالب بالممارسات المستندة إلى البحث، فمن الطبيعي أن تحظى البحوث التجريبية التي تسمح بدراسة فاعلية الأساليب التدريسية في التربية الخاصة باهتمام متزايد. ورغم أن تصميم البحوث وتنفيذها في المدارس ينطويان على صعوبات جمة، إلا أن ذلك لا يبرر تركيز معظم البحوث في ميدان التربية الخاصة على وصف الخصائص النفسية ومستويات التحصيل الأكاديمي وتجنب دراسة تأثيرات البرامج التعليمية والتدريبية.

وتبقى تصميمات مقارنة المجموعات (Group -Comparison Designs) في البحوث التجريبية الطريقة الأساسية والأقوى لتقييم فاعلية البرامج التربوية في تحسين أداء الطلبة (Gall, Borg, & Gall, 1996). وفي هذه البحوث، يقوم الباحث باختيار الأفراد الذين سيشاركون في التجربة عشوائيًا، ويقوم بتعيين أولئك الأفراد عشوائيًا في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. إضافة إلى ما سبق، يمكن استخدام تصميمات الحالة الواحدة (Single Subject Designs) التي يتم فيها دراسة طالب واحد (ولذلك فهي تعرف بتصميمات ن=١) أو عدد قليل من الطلبة لاستكشاف علاقات سببية. ومن منظور تاريخي، كانت هذه التصميمات قد طورت في ميدان تعديل السلوك إلا أنها أصبحت في الوقت الحالي تستخدم على نطاق واسع نسبيًا في التربية وعلم النفس والإرشاد والعمل الاجتماعي ومجالات أخرى. وفي تصميمات الحالة الواحدة، تتم مقارنة سلوك الطالب في ظروف مختلفة. وبذلك فإن مقارنة أدائه في هذه الظروف المختلفة يقوم بوظيفة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تصميمات مقارنة المجموعات.

التدريس الفعال

يشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم فئة غير

متجانسة، إذ ليس هناك طريقة واحدة يمكن استخدامها لتعليم جميع هؤلاء الطلبة (Lerner, 2000). ومع ذلك، فالبحوث العلمية التي أجريت في العقود الماضية بينت مواصفات التعليم الفعال لهؤلاء الطلبة للمهارات الأكاديمية، والمعرفية، والاجتماعية/الانفعالية. ومن أهم هذه المواصفات:

(١) توضيح أهداف الحصة وتقديم مراجعة مختصرة للمادة التعلمية السابقة منذ بداية الحصة الدراسية.

(٢) تقديم المعلومات الجديدة في خطوات صغيرة ومتسلسلة، وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للممارسة بعد كل خطوة.

(٣) إعطاء تعليمات تفصيلية وتفسيرات واضحة والتحقق من فهم الطلبة للمعلومات والتحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية.

(٤) تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في التعلم.

(٥) توجيه الطلبة أثناء الممارسة الأولية.

(٦) تقديم تغذية راجعة تصحيحية بشكل منتظم.

(٧) استخدام التكنولوجيا (الحاسوب والوسائط المتعددة).

(٨) تقديم تعليمات واضحة للطلبة عن التمارين والأنشطة التي ينفذونها ومتابعة أدائهم قدر المستطاع.

ورغم أن التعليم الفردي هو أحد المبادئ الأساسية في التربية الخاصة، فإن التعامل معه على أنه يعني قيام معلم واحد بتعليم طالب واحد نادرًا ما يكون قابلاً للتطبيق على أرض الواقع. ولذلك، يقوم المعلمون عادة بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات صغيرة أو حتى ضمن مجموعة كبيرة. وبوجه عام، فالمجموعات الصغيرة التفاعلية والتعاونية تشكل أفضل نمط لتجميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأغراض تدريسهم مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، ومهارات التفاعل الاجتماعي على حد سواء.

وبوجه عام، فإن الأساليب التعليمية التي استخدمت على نطاق واسع وحققت نجاحًا في

التحدي الأكبر الذي كان يواجه ميدان التربية الخاصة (ولا يزال) يتمثل في كيفية تعريف المعلمين بالممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي. وبعد ذلك فالتحدي هو كيفية توفير الوقت والأدوات للمعلمين لتطبيق هذه الممارسات

مجال صعوبات التعلم في العقدين الماضيين هي تلك التي تستند إلى مفاهيم علم النفس السلوكي أو علم النفس المعرفي. وقد استنتج الباحثون (Vaughn, Gersten, & Chad, 2000) أن أهم ثلاثة عناصر ترتبط بتحسن مستوى تحصيل الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية هي:

١- التحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية، وذلك يعني تقديم الأمثلة والمسائل بطريقة متسلسلة للحفاظ على مستوى عال من النجاح للطلبة.

٢ - تعليم الطلبة في مجموعات صغيرة تفاعلية لا يزيد عدد أعضائها عن ستة.

٣ -استثارة الطلبة لتوليد أسئلة استجابة لما يقرؤونه أو للمسائل التي يقومون بحلها.

ويطلق أدب صعوبات التعلم على هذه الأساليب عدة أسماء من أهمها: التدريب ما فوق المعرفي واستراتيجيات الأسئلة الذاتية. وتقدم البحوث العلمية التي نفذت في العقود الثلاثة الماضية الموجهات العامة التالية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم :(Gersten, 1998)

وفي الوقت الحالي، تتلقى أعداد متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعليمها في الصفوف العادية. لكن النجاح الذي يحققه هؤلاء الطلبة عند دمجهم محدود نسبيًا بسبب ضعف الأساليب التدريسية المستخدمة معهم. فقد أشارت عدة دراسات إلى أن المعلمين يعتقدون أن تعديل أساليب التدريس والمناهج والوسائل التعليمية على النحو الذي تدعو إليه البحوث العلمية ليس أمرًا سهلاً

أو قابلاً للتطبيق في ضوء مسؤولياتهم الأخرى في الصف.إضافة إلى ذلك، فإن البحوث العلمية قدمت نتائج مختلفة فيما يتعلق بفاعلية تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة (Lerner, 2000). وبإيجاز، ما تزال الأوضاع التربوية الأكثر فائدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثارًا للجدل في الأوساط التربوية الخاصة والعامة.

التعليم العلاجي

التربية التصحيحية (Remedial Education) أو ما يعرف أيضًا بالتعليم العلاجي/العيادي (Clinical Teaching) هي جملة من الإجراءات يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريبًا من الأداء الطبيعي قدر المستطاع. وللتعليم العلاجي خصائص التعليم الجيد بوجه عام، لكن الفرق هو أن التعليم العلاجي مكثف أكثر وينفذ على مستوى فردي. كذلك فإن التعليم العلاجي يمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة. وتشمل دورة التعليم العلاجي الخطوات التالية (Lerner, 2000):

(١) تقييم الحاجات التعليمية للطالب، ويتضمن تقييم خصائص الطالب وتحديد مواطن الضعف ومواطن القوة الرئيسة في أدائه.

المجموعات الصغيرة التفاعلية والتعاونية تشكل أفضل نمط لتجميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأغراض تدريسهم مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، ومهارات التفاعل الاجتماعي على حد سواء

(٢)تصميم الخطة التدريسية. ويتضمن تحديد الأهداف التدريسية أو ما يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على عمله بعد تعليمه. ومن الواضح أن الأهداف يجب أن ترتبط بشكل وثيق بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطالب. ويمكن أيضًا أن ترتبط الأهداف بمجالات الأداء المختلفة (الأكاديمية، الحركية، الانفعالية والاجتماعية، التواصلية، المعرفية... إلخ).

ومن المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند اختيار الأهداف: أن يتمثل الهدف في سلوك قابل للقياس، وأن يرتبط الهدف بحاجات الطفل، وأن يصاغ الهدف على هيئة خطوات بسيطة وصغيرة، وأن يقود في النهاية إلى هدف أكبر.

(٣) تنفيذ الخطة التدريسية، وفيها يتم اختيار أسلوب التدريس الذي سيتم توظيفه لتمكين الطالب من تحقيق الهدف التعليمي. وينبغي مراعاة العوامل التالية عند اختيار أسلوب التدريس:

- أن يكون أسلوب التدريس ملائمًا لمستوى الأداء الحالي للطالب.
- أن يضمن الأسلوب تحقيق الهدف.
- أن يستثير الأسلوب دافعية الطالب للتعلم.
- أن يسمح الأسلوب للطالب بالانتقال تدريجيًا من مستوى الأداء الحالي إلى مستوى الأداء النهائي المطلوب.
- أن يطابق أسلوب التدريس بين خصائص الطالب والهدف التعليمي المنشود.

(٤) تقييم أداء الطالب.ويتمثل في اختيار الوسائل والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي. وقد تكون هذه الوسائل والمواد جاهزة وقد يقوم المعلم نفسه بتصميمها.

(٥) إعادة تقييم حاجات الطالب وتصميم خطة تدريسية جديدة وتنفيذها وتقييم فاعليتها، والاستمرار بدورة التعليم العلاجي. وتتمثل هذه الخطوة في تقييم فاعلية الأسلوب التدريسي المستخدم. ولأن الهدف التعليمي يتم تحديده على هيئة نتاجات قابلة للقياس المباشر، يستطيع المعلم تقييم فاعلية التدريس وذلك باستخدام القياس محكي المرجع. فإذا اتضح أن الهدف تم تحقيقه، ينتقل المعلم إلى الهدف التالي. وإذا لم

يتحقق الهدف، ينبغي على المعلم تحليل عناصر أو خطوات عملية التدريس التشخيصي العلاجي لمعرفة التعديلات اللازمة.

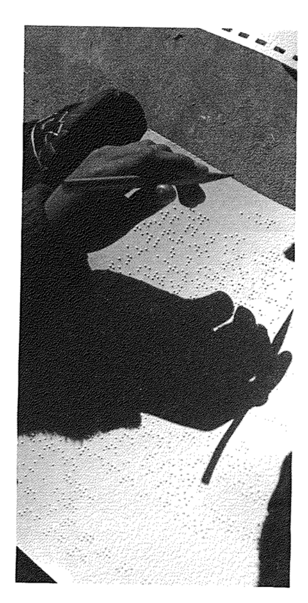
استراتيجيات التعلم

يحظى تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعدهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر فاعلية وأكثر كفاءة باهتمام كبير حاليًا. واستراتيجيات التعلم (Learning Strategies) تعنى بتعليم الطلبة كيف يتعلمون. فالطلبة ذوو صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات التنظيمة، ويشعرون بمستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعلمية لأسباب مختلفة من أهمها: مشكلات التذكر، وضعف الانتباه، وصعوبات اتباع التعليمات، وصعوبات الإدراك البصري والسمعي. وتوقع الإخفاق بسبب خبرات الفشل المتكررة في الماضي. وفي ضوء ذلك، ثمة حاجة ماسة إلى تعليم هؤلاء الطلبة مهارات فعالة ومنظمة لاكتساب المعلومات، وتخزينها، واستدعائها، وتطبيقها في المواقف المختلفة.

وقد تكون استراتيجيات التعلم بسيطة، وقد تكون بالغة التعقيد. ومن الأمثلة على استراتيجيات التعلم البسيطة: أخذ الملاحظات، إعداد رسم بياني، طرح الأسئلة على المعلم، إعادة قراءة النص في حالة عدم التأكد من فهم ما يحتويه، الاطلاع على الأسئلة قبل البدء بالقراءة، التحقق من الأداء ذاتيًا، التمرن على تقديم عرض شفوي، استخدام المراجع ومصادر المعرفة، إعداد مخطط عام قبل البدء بالكتابة، وأساليب عديدة أخرى. أما استراتيجيات التعلم المعقدة فهي الأخرى تأخذ أشكالاً عديدة في المجالات الأكاديمية المختلفة وتشمل الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta-cognitive Strategies) التي تعرف باستراتيجيات تنظيم الذات أو التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning).

التدريس المباشر وغير المباشر:

انبثقت استراتيجية التدريس المباشر (Direct



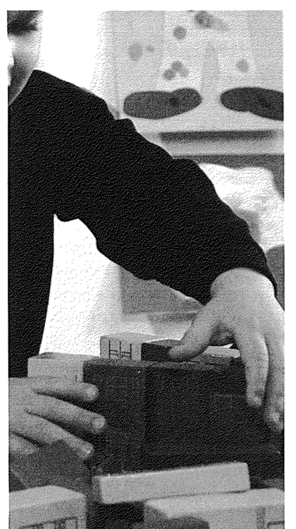
Instruction) عن مفاهيم تعديل السلوك، فهي تركز على المهارات القابلة للملاحظة والقياس وليس على العمليات والقدرات التي يفترض أنها تكمن وراء صعوبات التعلم. ولذلك يعرف هذا النموذج أيضًا بتدريب المهارات (Skill Training). إضافة إلى ما سبق، يركز نموذج التدريس المباشر على القياس المباشر والمتكرر الذي يتم اتخاذ القرارات التدريسية في ضوئه، ويركز أيضًا على تحديد الأهداف السلوكية بدقة واستخدام أسلوب تحليل المهمة وتوظيف أساليب تعديل السلوك المعروفة (التعزيز الايجابي، التسلسل، التشكيل، النمذجة، التغذية الراجعة، إلخ).

أما التدريس غير المباشر وهو ما يعرف بأسماء عديدة منها نموذج تدريب العمليات

(Process Training) أو نموذج تدريب القدرات (Ability Training) فهو يستند إلى أن اضطرابات الإدراك (السمعي، والبصري، والحركي) من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم. وبالتالي فإن معالجة هذه الاضطرابات سوف يحسن المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة. وتعود تلك التسمية إلى حقيقة أن هذه البرامج تفترض أن معالجة الصعوبات التعلمية يتطلب أولاً معالجة الاضطرابات في العمليات أو القدرات النفسية والإدراكية الأساسية الموجودة لدى الطفل. إلا أن البحوث العلمية أخفقت في تقديم أدلة قوية على فاعلية هذه الأساليب.

التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني (Cooperative Learning) أحد المتطلبات الرئيسة لتنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. فهو طريقة لتشجيع الطلبة في الصف على العمل كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضهم بعضًا(Putnam, 1994). ويختلف هذا النموذج التعليمي عن أنماط التعلم السائدة في المدارس وهي غالبًا ما تكون تنافسية أو فردية. ففي النمط التنافسي يعمل الطلبة بعضهم ضد بعض، حيث إن المعيار هو معيار الفوز أو الخسارة. وفي المنحى الفردي ينصب اهتمام الطالب على أدائه هو دون أن يتفاعل مع زملائه أو ينافسهم. أما منحى التعليم التعاوني فهو يعني قيام الطلبة بالتعلم معًا ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك. وقد أشارت البحوث العلمية في السنوات الماضية إلى أن التعلم التعاوني أكثر إيجابية من التعلم التنافسي أو الفردي سواء فيما يرتبط بالعلاقات بين الطلبة أو تحصيلهم الأكاديمي أو دافعيتهم.



التدريب بالأقران:

أشارت البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية إلى أن أحد الأساليب الفعالة لزيادة فرص التعلم المتاحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم أسلوب التدريب بوساطة الأقران. ويتضمن التدريب بوساطة الأقران Peer-Mediated (Tutoring) قيام طالب بتدريس طالب آخر تحت إشراف المعلم. وقد يكون الطالب المدرب أكبر سنًا من الطالب المتدرب وقد يكون من نفس المستوى الصفي ولكنه أكثر قدرة ومهارة. وقبل البدء بتنفيذ البرامج التدريسية من هذا النوع، يقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للطالب المدرب ويستمر بذلك حتى يطمئن إلى أنه أصبح يمتلك المهارات المطلوبة. وقد تتمثل الأهداف المنشودة. من التدريب بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأكاديمية أو المهارات الاجتماعية للطالب المتدرب. كذلك يمكن استخدام هذا الأسلوب للمساعدة في تعديل سلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

توظيف التكنولوجيا

توفر التكنولوجيا المعاصرة فرصًا مفيدة للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية للتعلم، والترويح، والاستقلالية، والاندماج في الحياة العامة للمجتمع. كذلك تسهم التكنولوجيا في مساعدة أعداد كبيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التعويض عن مواطن الضعف الموجودة لديهم في الكتابة، والقراءة، والرياضيات. فهي تساعد في تطوير المهارات المعرفية، واللغوية، والسمعية والبصرية والحركية. وتحظى التكنولوجيا المساندة (Assistive Technology) باهتمام كبير لما لها من دور في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو التعويض عن القيود التي تفرضها إعاقتهم عليهم. ومن الأمثلة على الأدوات التكنولوجية المساندة: برامج الكمبيوتر الناطقة، والكتب المسجلة على أشرطة كاسيت خاصة، والبرامج المحوسبة المصممة لتعليم الكتابة وتصويب أخطاء التهجئة. بالإضافة إلى ذلك، فإن برامج معالجة النصوص ومعينات القواعد اللغوية الفردية بما تشتمل عليه من أنشطة متكررة وتغذية راجعة فورية تمثل أدوات تكنولوجية مساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتخطي الحواجز التي تفرضها إعاقتهم على مستوى القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل، والتعلم.

البحث والممارسة

ثمة اتفاق في ميدان التربية الخاصة على وجود هوّة واسعة بين نتائج البحث العلمي والممارسة الميدانية. فقليلاً ما تتم ترجمة المعرفة المنبثقة عن البحث التربوي إلى برامج في الممارسة التربوية الميدانية، حتى إذا كانت البحوث توفر معرفة بالغة الحيوية فيما يتعلق بالمشكلات المهمة في الميدان (Leinhardt, 1990). ويمكن القول إن النموذج السائد في ميدان التربية الخاصة فيما يخص التحقق من فاعلية الأساليب التدريسية بالبحث العلمي هو نموذج يفترض أن المعلومات تصدر عن الباحثين وتستقبل من قبل الممارسين، وأن المعرفة المنبثقة عن البحث العلمي يجب أن تطبق مباشرة

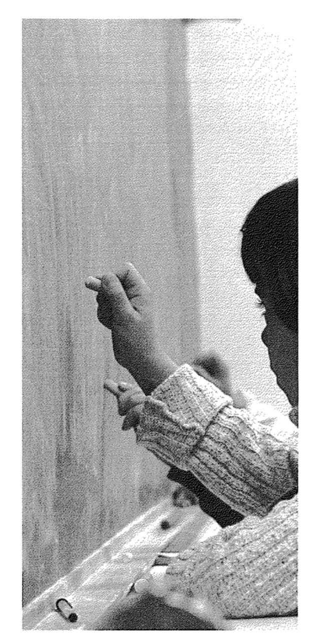
في الوقت الحالي، تتلقى أعداد متزايدة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعليمها في الصفوف العادية. لكن النجاح الذي يحققه هؤلاء الطلبة عند دمجهم محدود نسبيًا بسبب ضعف الأساليب التدريسية المستخدمة معهم

في الممارسة الميدانية. لكن هذا النموذج لن يحقق الأهداف المرجوة إذا لم يأخذ بالاعتبار الحقائق في الميدان، إذ إنه سيجعل الباحثين يشعرون بعدم استفادة الميدان من نتائجهم، ويشعر الممارسين بعدم الرضا عن البحث التربوي(Malouf & Schiller, 1995).

وتركز الحلول المقترحة وفقًا لهذا النموذج على الحاجة إلى المزيد من البحث، وتوصي بتطوير نظم أكثر فاعلية لإيصال المعلومات إلى المعلمين. والافتراض الذي ينطوي عليه هذا النموذج ضمنيًا هو توجيه اللوم إلى المعلمين عندما تفشل محاولات تطبيق النتائج التي يتمخض عنها البحث التربوي، بدعوى أن المعلمين يقاومون التغيير، ويتبنون اتجاهات سلبية نحو البحث، ويفتقرون إلى المهارات اللازمة لتفسير وفهم نتائج البحث العلمي وترجمتها إلى إجراءات عملية (Cuban, 1998).

وتتحدث أدبيات التربية الخاصة عن نوعين من المعرفة التربوية: نوع يشمل المعرفة المنبثقة عن البحث العلمي، ونوع ثان يشمل معرفة المعلمين التي تنبثق عن الممارسة وتكتسب الوظيفية والمصداقية دون الاعتماد على البحوث والنظريات الرسمية. ويرى معلوف وشيلر (Malouf & Schiller, 1995) أن المعرفة المنبثقة عن البحث والمعرفة المنبثقة عن الممارسة نظامًا معرفتان تتطوران ضمن مجتمعين منفصلين. ففي مجتمع الباحثين،

تصاغ المشكلات بطرق تتوافق ومنهجية البحث العلمي ويتم تطبيق الأساليب التي تراعي متطلبات ومنطلقات النشر في مجلات علمية. وفي مجتمع الممارسين، تعمل مجموعة مختلفة من القوى. وكما يشير جولدنبرغ وجاليمور (Goldenberg & Gallimore، 1991) فإن «المعرفة المتصلة بالبحث تتجاهل الخصائص الفريدة للأشخاص والأوضاع بغية أن تتصف بالعمومية، وذلك يجعلها عرضة لخطر عدم القابلية لأي شيء على وجه التحديد. أما المعرفة المتصلة بالممارسة فهي فورية وملموسة ولكنها ناقصة وعرضة لخطر التطبيق بطريقة حرفية».



اتهام المعلمين والباحثين

ثمة سببان غالبًا ما يتم الإشارة إليهما عند محاولة تفسير عدم ديمومة الممارسات المستندة إلى البحث العلمي. الأول هو اتهام المعلم حيث يقال إن المعلمين ببساطة يختارون الاستمرار في استخدام الطرق التي يعرفونها والتي يسهل عليهم تطبيقها. ومن ناحية أخرى، فالتفسير الثاني هو اتهام الباحث حيث يقال إن الباحثين يطورون البرامج ومن ثم يقومون بتنفيذها في عدد قليل من الصفوف من خلال تدريب المعلمين. وإذا تبين أن تلك البرامج فعالة، فهي توضع في رزم تدريبية وتوزع على افتراض أن المعلمين سيستخدمونها. ولكن أيًا من هذين التفسيرين لا يصف بما فيه الكفاية الوضع الحالي لمعظم المعلمين والباحثين.

يبدو أن هناك تفسيرًا مفاده أن المعلمين يفضلون استخدام طرائق التدريس التي يألفونها على استخدام طرائق التدريس الأكثر فاعلية، حتى عندما يعرفون كيف ينفذون الطرائق الأكثر فاعلية، وعندما تتوفر لهم الخبرة والأدلة الداعمة لفاعلية هذه الطرائق. والأسئلة الرئيسة التي ينبغي أن تطرح في هذا الخصوص هي: لماذا يختار بعض المعلمين استخدام الأساليب الأقل فاعلية ويفضلونها على الأساليب الأكثر فاعلية؟ وما هي المعوقات؟ وما أشكال الدعم والمصادر اللازمة لتعديل هذه الممارسة؟ وما الأسئلة التي يجب طرحها وفهم إجاباتها للتأثير بشكل أفضل على ممارسات المعلمين؟

التفسير الآخر لعدم الاستمرارية في تطبيق الممارسات المستندة إلى البحث هو أن الباحثين ينفذون بحوثًا لا تعكس بما فيه الكفاية حقائق التعليم الصفي ومحددات استخدامها من قبل المعلمين (Gersten et al.,1997; Malouf & Schiller، ١٩٩٥). والافتراض هو أن عددًا كبيرًا من الباحثين يبحثون في الأشياء التي تثير اهتمامهم وليس ما يحتاج المعلمون إليه. وثمة افتراض مفاده أن الباحثين لا يستجيبون للمعلمين بمعنى أنهم لا يشركونهم في عملية التطوير، فهم يتعاملون معهم «كأفراد» في دراساتهم، ويتبنون

مواقف غير واقعية من المعلمين. علاوة على ذلك، فإن الممارسات التدريسية التي يتم تطويرها لتحسين نواتج التعلم لبعض الفئات المحددة من الطلبة (مثل الطلبة المعوقين) قد لا تفيد الصف ككل، أو قد يتعذر تطبيقها مع مجموعات كبيرة (Vaughn & Schumm, 1996).

وتنفيذ الممارسات المستندة إلى البحث العلمي أمر صعب، ومن المتوقع أن تكون درجة الالتزام باستخدام الأساليب المنبثقة عن البحث في التربية منخفضة جدًا. وهذا صحيح على وجه التحديد على ضوء النقاط الأربع التالية:

(١) إن نتائج تنفيذ إحدى الممارسات المستندة إلى البحث ليست واضحة بشكل فوري لمعظم المعلمين.

(٢) يدرك معظم المعلمين الممارسات التي ينفذونها قبل أن يتم تدريبهم على ممارسات مستندة إلى البحث بوصفها ممارسات ذات فاعلية متوسطة على أقل تقدير.

(٣) يدرك معظم المعلمين أن هناك طرقًا عديدة لتعليم الطلبة، وأنه لا يوجد إجماع كاف في البحوث العلمية يستوجب تغيير الممارسات التعليمية.

(٤) إن التغيير يزداد صعوبة، وهو يصبح أكثر صعوبة عندما يكون الشخص الذي يتوقع أن يستفيد من التغيير ليس الشخص الذي يطلب منه أن ينفذه.

إعادة النظر في العلاقة

هل يمكن للبحث تقديم نتائج منظمة وقاطعة تقود إلى حلول فعالة للمشكلات الهائلة والمتغيرة على الدوام في ميدان التربية؟ عندما يطرح السؤال على هذا النحو فالإجابة يجب أن تكون لا. وإذا كان البحث التربوي لا يستطيع أن يوجه بشكل مباشر الممارسات التربوية، فما الذي يجب علينا عمله؟

أولاً، يجب تغيير أدوار كل من الباحث والممارس. فبدلاً من اقتصار دور الممارسين على استخدام المعلومات التي يقدمها الباحثون، يجب تغيير أدوار كل من الباحثين والممارسين من خلال تشجيع التعاون بين الباحثين والممارسين في كل مرحلة من مراحل تنفيذ البحث.

ثانيًا، يجب الحدّ من انفصال البحث عن الممارسة وتطوير آليات لدمج البحث بالممارسة. فعلى سبيل المثال، يجب بذل جهود لضمان تمثيل المتغيرات الحقيقية في غرفة الصف جيدًا في إجراءات البحث ونتائجه وتفسيره.

لقد كان للبحث العلمي إسهامات كبيرة في زيادة فهمنا للعديد من القضايا المهمة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. لكن محاولات تطبيق البحث في ميدان التربية الخاصة يجب أن تتم في ضوء فهم أفضل لظروف الممارسة في الميدان. ويتطلب ذلك التفكير باستراتيجيات تهيئة الفرص لتطبيق نتائج البحث في التربية الخاصة. كذلك ينبغي على الباحثين في ميدان التربية الخاصة إعادة التفكير في افتراضاتهم حول دور البحث في تشكيل الممارسة. وتتمثل وجهة النظر التربوية في تأكيد فائدة البحث كمصدر للأساليب التربوية الجديدة وكينبوع للتجديد التربوي. لكن جملة من التحديات تطرح نفسها بقوة أذا أردنا الاعتماد على البحث العلمي كأساس لتطوير الممارسات التربوية الخاصة، وترتبط معظم هذه التحديات بقضية دقة التنفيذ. فالأسلوب المشتق من البحث يجب أن يدخل الميدان ويجد له مكانًا في جدول أعمال الممارس، ومن ثم ينفذ بطريقة فعالة في غرفة الصف. وقد تتضمن هذه العملية تغييرات تنظيمية، وهي قد تشمل تغييرات عدة في المدارس ولا تقتصر على مجرد استخدام أسلوب جديد في غرفة الصف. وثمة تحديات أخرى مرتبطة بافتراض مفادة أن الأسلوب سيكون له في الميدان نفس الأثر الذي تحقق في البحث. وأخيرًا، فهناك تحديات على صعيد تحديد الأولويات وتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للمعرفة البحثية بالتنافس مع العوامل الأخرى التي تشكل الممارسة في ميدان التربية الخاصة. ■

عنوان البحث: التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول
مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية
(٢٨/١٠ – ١٤٢٧/١١/٢هـ الموافق ١٩-٢٢/١١/٢٠٠٦م)

المراجع

Del Rosario, M., Garcia, A., & Guzamn, R. (2002). Remedial interventions for children with reading disabilities. Journal of Learning Disabilities, 35, 334342-.

Fleming, D. (1988). The literature on teacher utilization of research: Implications for the school reform movement. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). Educational research: An introduction (6th ed.) White Plains, NY: Longman.

Gersten, R. (1998). Recent advances in instructional research for students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 13, 162170-.

Gersten, R., Baker, S., Loyd, J. (2000). Designing high-quality research in special education. Journal of Special Education, 34, 93119-.

Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. & Schattman, R. (1993). Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. Exceptional Children, 59, 359372-.

Goldenberg, C., & Gallimore, R. (1991). Local knowledge, research knowledge, and educational change: A case study of early Spanish reading improvement. Educational Researcher, 20 (8), 214-.

Gray, D., & Denicolo, P. (1998). Research in special needs education: Objectivity or ideology? British Journal of Special Education, 25 (3), 140145-.

Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. Knowledge: Creation, diffusion, utilization, 4 (4), 478510-.

Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: A qualitative study. American Educational Research Journal, 27 (2), 363391-.

Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. Educational Researcher, 22 (1), 2331-.

Kauffman, J. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. Exceptional Children, 60, 616-.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. Educational Researcher, 19 (2), 1825-.

Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lindblom, C. & Cohen, D. (1979). Usable knowledge: Social science and social problem solving. New Haven: Yale University Press.

Loucks-Horsley, S., & Roody, D. (1990). Using what is known about change to inform the regular ecucation initiative. Remedial and Special Education. 11(3), 5156-.

Louis, K. (1992). Comparative perspectives on dissemination and knowledge use policies supporting school improvement. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 13 (3), 287304-.

Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education. Exceptional Children, 61 (5), 414424-.
Osher, D., & Kane, M. (1993). Describing and studying innovations in the education of children with attention deficit disorder. Washington, DC: Chesapeake Institute.
Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307332-.
Putnam, J. (1994). Cooperative learning and strategies for
inclusion. Baltimore: Paul Brookes.
Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. Educational Researcher , 23 (5), 510-.
Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. American Educational Research Journal, 28 (3), 559589-.
Sashkin, M., & Egemeier, J. (1993). School change models and processes: A review and synthesis of research and practice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 960).
Shavelson, R. (1988). Contributions of educational research to policy and practice: Constructing challenging, changing cognition. Educational Researcher, 17 (7), 411-.
Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth into teaching. Educational Researcher, 15 (2), 414-. .
Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and students problem as factors in special education referal. The Journal of Special Education, 27 (1), 6681-.
Swanson, H. & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. Review of Educational Research, 68, 277321-.
Switzky, H., & Heal, L. (1990). Research methods in special education, in R. Gaylord-Ross (ed.) Issues and research in special education. Columbia University: Teachers College Press.
Tyler, R. (1988). Utilization of research by practitioners in education. In P. W. Jackson (Ed.), Contributing to educational change: Perspectives on research and practice. Berkeley, CA: McCutchan.
Vaughn, S., Gersten, R., & Chad, D. (2000). The underlying message in LD intervention research. Exceptional
Children, 67, 99114-.
Wasley, P. (1991). Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice. NewYork: Teachers College Press.
Wilson, A. & Silverman, H. (1991). Teachers assumptions and beliefs about the delivery of services to exceptional chidren. Teacher Education and Special Education, 14 (3), 198206-.

للمصابين بالديسلكسيا

العدسات الملونة تحسن القدرة القرائية

د. حسام شعبان أبو حية * - الرياض

* مستشار أكاديمي - مركز رعاية النظر .

الديسلكسيا «Dyslexia» هي أحد أنواع صعوبات التعلم التي تصيب ما يقارب من ٥-١٠٪ من المجتمع الطلابي (Ramus et al، ٢٠٠٣) و أكثر ما تعانيه هذه الفئة من الأطفال هو تدني مفهوم الذات، وذلك لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عن كامل قدراتهم الأكاديمية على الرغم من مقدرتهم العقلية الطبيعية (Facoetti et al، ٢٠٠٥).

وبحسب تعريف الرابطة البريطانية عام ٢٠٠٣ الديسلكسيا فهي «خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد التي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء». وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة، ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل، والتتابع والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة المنطوقة والمهارات الحركية. وهذه الصعوبة لها علاقة خاصة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة. وقد تظهر أيضًا في استخدام الحروف الألفبائية والأرقام والنوتة الموسيقية.

تباينت الدراسات في تحديد الأسباب العصبية للديسلكسيا وإن كانت آخر الدراسات وأكثرها قبولاً تشير إلى خلل في نظام الخلايا الكبيرة المغنطة «magnocellular system» يؤدي إلى خلل في سرعة نقل المعلومة إلى الدماغ (Solan et al 2004). وهذه الخلايا تصل بين شبكية العين والقشرة البصرية في الدماغ، وقد بينت هذه الدراسات أنها أقل حجمًا وتنظيمًا عند نسبة كبيرة من المصابين بالديسلكسيا. ولا شك أن الجانب البحثي في هذا المجال ما زال في بدايته، وذلك لصعوبة العمل على النواحي العصبية الدقيقة جدًا والتي تتطلب تجهيزات معقدة.

تم البدء باستخدام تقنية المرشحات الملونة كوسيلة لمساعدة المصابين بالديسلكسيا على القراءة في بداية عقد الثمانينيات من هذا القرن (Evans 1997)، حيث تباينت الدراسات في مدى فاعليتها. من هنا كانت أهمية هذه الدراسة من أجل التحقق من فاعلية هذه التقنية.

المرشحات الملونة

في عام ١٩٨٠م طرحت العالمة أوليف ميرز Olive Meares فكرة أن صعوبات القراءة تتأثر بالطريقة المطبوع بها النص، حيث وجدت أن الفراغات البيضاء بين الكلمات والأسطر تشوش (في بعض الحالات) القدرة على القراءة، وتسبب أعراضًا مثل زوغان الكلمات وازدواجها وتحركها. ولاحظت أن هذه الأعراض تخف عند استخدام أوراق ملونة (Robinson & Foreman, 1999).

بعد ذلك أطلقت العالمة «هيلين آيرلن Helen Irlen» اسم متلازمة «الحساسية الضوئية» لتصف هذه الحالات schotopic sensitivity syndrome (Joubert, 2000). وقد عرفتها بأنها عبارة عن مشكلة في الإدراك البصري متأثرة بالإضاءة والوهج وطول الموجة الضوئية بالإضاءة إلى وجود اللونين الأبيض والأسود بعضهما مع بعض (Irlen 1996).

الأشخاص الذين يعانون «متلازمة آيرلين» يبذلون جهدًا أكبر في القراءة وعادة ما تكون قراءتهم متقطعة، كما أنهم يشعرون بالتعب والضيق بسرعة مما يؤثر في طول مدة دراستهم واستيعابهم.

«متلازمة آيرلين» يمكن أن تؤثر أيضًا في طول فترة الانتباه، بالإضافة إلى الدافعية ومستوى

النشاط والإنجاز. كما أنها تؤثر في إدراك البعد وعلى إنجاز الأشخاص في الرياضة(Irlen 1996).

وبحسب «آيرلن» فإنه يوجد عدة جوانب يمكن أن تؤثر (واحدة منها أو أكثر) على الشخص الذي يعاني «متلازمة آيرلين» وهي:

- الحساسية للضوء والوهج وضوء النيون.

- التأثر بالخلفية وغالبًا ما تكون الخلفية هي الورق الأبيض والكتابة السوداء. وغالبًا ما يواجه الشخص انزعاجًا شديدًا في هذه الخلفية وفي الوهج الذي تعكسه وتجعله غير قادر على القراءة بنفس السهولة التي يقرأ بها زملاؤه.

- وضوح الكتابة حيث إن كثيرًا من الأشخاص الذين يعانون «متلازمة آيرلين» يشعرون بأن الأحرف ترقص أو تتحرك أو تتماوج.



- المساحة المرئية، تكون هذه المساحة أحيانًا عند الأشخاص الذين يعانون «متلازمة آيرلين» ضيقة جدًا.

- إدراك العمق، حيث تتأثر القدرة على تقدير المسافات، صعود وهبوط الدرج الكهربائي، أو تناسق في التقاط الكرة.

وقد خلص الأدب البحثي في العقدين الماضيين إلى مجموعة من الخصائص العامة تميز المصابين بـ«متلازمة إيرلن» (Joubert 2003) وهذه الخصائص هي:

- يفضلون القراءة في ضوء خافت.
- يتضايقون من الوهج والضوء.
- يشعرون دائمًا بأن الضوء إما غير كافٍ أو ساطعًا جدًا ونادرًا ما يشعرون بالارتياح.
- العيون غالبًا ما تكون حمراء ومدمعة.
- يشعرون بالصداع.
- يشعرون حرقة في العيون.
- يتركون كلمات وأسطر.
- يعيدون قراءة أسطر.
- يقرؤون قراءة بطيئة أو متقطعة.
- عادة ما تكون مهارات الاستيعاب ضعيفة.
- كلما زادت مدة القراءة كانت القراءة أضعف.
- يقتربون أو يبتعدون من الصفحة.
- يرمشون كثيرًا.
- يضمون عيونهم أو يفتحونها أكثر من اللازم.
- يظللون الورقة بأيديهم أو بظل أجسامهم.
- يطلبون استراحات خلال القراءة.
- يغيرون مكان الكتاب أثناء القراءة.
- يحركون الرأس.
- يقرؤون كلمة كلمة.
- يستعملون إصبعهم لمعرفة مكانهم على الصفحة.
- يكتبون بشكل مائل عن السطر إما للأعلى أو للأسفل.
- لا يتركون فراغات أو يتركون فراغات كبيرة بين الكلمات.
- يكون هناك أخطاء إملائية أثناء النقل من الكتاب أو من اللوح.
- غالبًا ما يعاني هؤلاء الأشخاص صعوبة الصعود والنزول عن الدرج الكهربائي.

- غالبًا ما يرتطمون بأطراف الطاولات والأبواب.
- غالبًا ما يجدون صعوبة في تقدير المسافات.

في البداية تم علاج هذه المتلازمة بواسطة شفافيات خاصة ملونة «colored overlays» تم تطويرها فيما بعد إلى عدسات ملونة «colored lenses» (Joubert 2000).

بعد ذلك طور العالم «أرنولد ويلكنز Arnold Wilkins» جهازًا يدعى «إنتيوتف كلريميتر intuitive colorimeter»، حيث يتم من خلال هذا الجهاز التحكم بالألوان ودرجة إشباعها وشدتها بحيث يتم الوصول إلى اللون المناسب للمريض بدقه. تطوير هذا الجهاز سمح بإجراء دراسات عشوائية محكمه لمعرفة فعالية الألوان في تحسين القدرة القرائية للمصابين بالديسلكسيا. وقد أشارت معظم هذه الدراسات إلى قدرة العدسات الملونة في تقليل الأعراض المصاحبة للديسلكسيا وبالتالي تحسين القدرة القرائية(Harris & Susan 1998).

بعد ذلك وفي عام ١٩٩٨م تم تطوير نظام «مرشحات كروماجين» في بريطانيا على يد العالم «ديفيد هاريس David Harris»، حيث اختلف هذا النظام عن الطريقتين السابقتين (آيرلن وإنتيوتف) في أنه أول من طور المرشحات على شكل عدسات لاصقه، كما أنه في هذا النظام يتم فحص كل عين على حدة. وبالتالي قد تحتاج كل عين إلى لون مختلف عن العين الأخرى (Harris & Susan، 1998).

الدراسات السابقة

كانت أولاها دراسة ويلكنز وزملائه عام ١٩٩٤ (Wilkins et al, 1994). وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل التالي: هل تحسن المرشحات الملونة من القدرة القرائية للمصابين بالديسلكسيا؟ واعتمدت الدراسة على تصميم ثنائي التمويه «double-masked placebo-controlled cross-over trial» بمعنى أنه لا الفاحص ولا المفحوص يعلم أيًا من العدسات هي الحقيقية وأيها المزيفة أو المموهة، لمعرفة التأثير النفسي. حيث تم تصميم نوعين من العدسات الملونة: عدسات حقيقية علاجية يتم اختيارها للطفل لتحسين قدرته القرائية، وعدسات مموهة يكون لها نفس اللون ولكن ليس بمواصفات العدسة العلاجية وذلك لمعرفة الأثر النفسي.

الأشخاص الذين يعانون «متلازمة آيرلين» يبذلون جهدًا أكبر في القراءة وعادة ما تكون قراءتهم متقطعة. كما أنهم يشعرون بالتعب والضيق بسرعة مما يؤثر في طول مدة دراستهم واستيعابهم

وقد تم اختيار العينة من الأطفال المشخصين على أنهم ديسلكسيا من الذين استخدموا الشفافيات الملونة في المدارس واستفادوا منها. وقد تم تحديد معيار الاستفادة بحيث يكون الطفل قد مضى على استخدامه للعدسات على الأقل ثلاثة أسابيع من دون أي ضغوطات خارجية.

تم اخضاع الأطفال في البداية لفحص نظر شامل «full optometric examination» وذلك لاستبعاد أي خلل في العين يؤدي إلى صعوبة في القراءة، حيث كان عدد أفراد العينة في النهاية ٢٧ طفلاً. بعدها تم فحص الأطفال باستخدام جهاز «إنتيوتف كلريميتر intuitive colorimeter» لاختيار العدسات الملونة المناسبة لكل طفل والتي تؤدي إلى أكبر تحسن في القدرة القرائية. ومن ثم يتم عمل عدسات شبيهة من حيث اللون بالعدسات العلاجية. وذلك لمقارنة التأثير بحيث لا يكون الفاحص ولا المفحوص على علم بالعدسات العلاجية والعدسات المموهة.

يخضع الأطفال في البداية إلى فحص مبدئي للقدرة القرائية دون استخدام أي نوع من العدسات وذلك باستخدام نموذج مكتوب معد لهذه الغاية ومن ثم يتم فحص القدرة القرائية باستخدام نوعي العدسات وبترتيب عشوائي. وقد أشارت النتائج إلى

فعالية العدسات التجريبية (العلاجية) في تحسين القدرة القرائية لدى المصابين بالديسلكسيا بفارق ذي دلالة إحصائية ($p< 0.03$) عن النتيجة التي حصلوا عليها قبل استعمال العدسات أو باستخدام العدسات المموهة.

في دراسة أخرى مقارنة قام بها «هاريس» (Harris,1998) قارن فيها بين كل من فاعلية نظام «إنتيوتف كلريميتر Intuitive colorimeter» وبين فاعلية نظام «فلاتر كروماجين Chromagen filters system» في تحسين القدرة القرائية للمصابين بالديسلكسيا، حيث تمت الدراسة على تسعة مرضى تم اختيارهم من مدارس محلية متخصصة في صعوبات التعلم. تم عمل فحص النظر الشامل على أفراد العينة، وذلك لاستبعاد أي خلل في العين يؤدي إلى صعوبة في القراءة. ومن ثم تم الطلب من المرضى استخدام عدسات «كروماجين» وعدسات إنتيوتف بترتيب عشوائي. حيث تم عمل فحص القدرة على القراءة مرتين باستخدام كل نوع من العدسات ومرتين بدون استخدام أي نوع وكان اختبار القراءة المستخدم هو اختبار «ويلكنز» لقراءة الكلمة وهو عبارة عن أربع فقرات كل فقرة مكونة من ١٥٠ كلمة هي عبارة عن تكرار لـ١٥ كلمة أساسية مكررة في جميع الفقرات بترتيب مختلف. وهذه الكلمات بسيطة مكونة من ثلاثة إلى أربعة أحرف اختيرت لتقيس القدرة على القراءة وليس الأخطاء النحوية. لذلك فهي كلمات غير مترابطة في جمل. الكلمات مطبوعة باستخدام برنامج «ويندوز window word» بحيث لا يكون هناك فراغات بين الكلمات وبين الأسطر وبحجم ١٢ للحرف بدون تغميق (Wilkins et al, 1996).

أشارت النتائج إلى أن القدرة القرائية تحسنت باستخدام كلا النظامين مقارنة بعدم استخدامها إلا أن استخدام فلاتر كروماجين أدى إلى تحسن أكبر ($p=0,004$) مقارنة بنظام «إنتيوتف» ($p=0,05$).

وفي عام ١٩٩٩م قام نفس العالم (هاريس) بمشاركة زملائه بعمل دراسة أخرى (Harris et al, 1999) حيث كانت العينة أكبر فبلغت ٤٧ طفلاً. وبنفس معايير الدراسات السابقة من حيث كونهم مشخصين بالديسلكسيا وخضعوا لفحص نظر شامل. وقد كانت هذه الدراسة ثنائية التمويه، بمعنى أنه تم عمل عدسات مموهة دون علم الفاحص أو المفحوص.

وقد تم استخدام اختبار «ويلكنز» لقراءة الكلمة، وأشارت النتائج إلى أن فعالية عدسات «كروماجين» في تحسين القدرة القرائية مقارنة بالعدسات المموهة كانت ذات دلالة إحصائية ($p=0,05$).

الدراسة العربية الوحيدة التي تطرقت إلى فاعلية العدسات الملونة في القدرة القرائية للمصابين بالديسلكسيا كانت الدراسة التي قام بها زريقات وصالح (٢٠٠٤)، حيث هدفت إلى التعرف على تأثير استعمال فلاتر «كروماجين» على تحسين القدرة القرائية لدى المصابين بالديسلكسيا. اشتملت عينة الدراسة على ١١ حالة مشخصة بالديسلكسيا من طلبة مدارس مدينة عمّان. منهجية الدراسة كانت شبيهة جدًا بدراسة هاريس من حيث إجراءات الاستبعاد ومن حيث تطبيق اختبار «ويلكنز» لقراءة الكلمة كأداة للقياس.

وقد استخدم الباحثان تصميم المجموعة الواحدة قياس قبلي وقياس بعدي «one group pretest-posttest design» للمقارنة بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لأداء أفراد الدراسة على أداة القياس. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0,05).

نلاحظ من خلال تتبعنا للدراسات السابقة أنها خلت من ربط فاعلية تقنية العدسات الملونة بتأثير أي برنامج تدريبي على فاعلية التقنية. وكذلك خلت من أي إشارة إلى مفهوم الذات. وقد اشتركت معظم الدراسات السابقة باستخدام اختبار «ويلكنز» لسرعة القراءة، كما أنها اشتركت بنفس إجراءات الاستبعاد فيما يخص عمل فحص نظر شامل للمريض للتأكد من عدم وجود أية إعاقات بصرية. وفيما يتعلق بمتغير الجنس فلم تجد أي من الدراسات السابقة التي تناولت متغير الجنس أثرًا ذي دلالة إحصائية. لذلك فقد تميزت الدراسة الحالية بتناولها التربوي المعمق للمشكلة من خلال دراستها لتأثير فاعلية برنامج تدريبي مصاحب، وكذلك من خلال تناولها

لمتغير مفهوم الذات الذي يعد تحسينه أحد أهم أهداف التربية الخاصة.

أفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية العليا (الصفوف من الرابع الابتدائي حتى السادس الابتدائي) في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية الخاصة والحكومية والعالمية، والذين يزورون مركز رعاية النظر (مركز تربوي طبي) التابع لمؤسسة رعاية النظر بسبب مشكلات في قدراتهم القرائية. وقد تم اختيار عينة الدراسة من الذين يعانون الديسلكسيا منهم. حيث تم إجراء الفحوصات التشخيصية الخاصة بالديسلكسيا للتأكد من سلامة التشخيص، كذلك تم إخضاعهم لفحص نظر شامل حتى يتم استثناء أية إعاقات بصرية، وذلك بعد أخذ موافقتهم على إجراءات الدراسة. وقد جاء اختيار العينة (٦٠ طفلاً) عشوائيًا وتم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة:

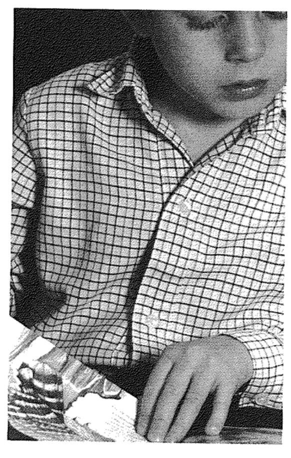
انقسمت أدوات الدراسة إلى قسمين:

١ - أدوات تشخيص الديسلكسيا، وتشمل:

- الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية المقننة النسخة الأردنية التي طورتها كلية الأميرة ثروت. وهذه الاختبارات وأغراضها بحسب شرح المصدر (كلية الأميرة ثروت ١٩٩٦) هي:

- اختبار سعة الذاكرة السمعية: وهو يستخدم في التعرف إلى قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الكلمات متدرجة في الطول، ويساعد في التعرف إلى ما إذا كان ثمة قصور في جانب أساسي من معالجة المعلومات في مجال الذاكرة السمعية، والتعرف إلى مدى استعداد الطفل للتعلم وإلى أية جوانب قصور يمكن أن يعانيها في تطوره المعرفي والنفسي والاجتماعي.

- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية: وهو يستخدم في التعرف إلى قدرة الطفل على تذكر سلاسل أرقام متدرجة في الطول، وذلك للتعرف إلى أية قصور قائم في معالجة المعلومات في نطاق



الذاكرة السمعية، والتعرف إلى مدى استعداد الطفل للتعلم وإلى أية جوانب قصور يمكن أن يعانيها في تطوره المعرفي والنفسي والاجتماعي.

- اختبار مهارات التحليل السمعي: وهو يستخدم في تقييم قدرة الطفل على تمييز الأصوات في الكلام المنطوق، والتعرف إلى مدى استعداده لتعلم القراءة والتهجئة والإملاء.

- اختبار التمييز السمعي: يستخدم للتعرف على قدرة المفحوص على التمييز بين الكلمات.

- اختبار التداعي البصري الحركي: يستخدم في التنبؤ بمستوى الأداء في مهمات قرائية أو إملائية أو حسابية.

- اختبار التحليل البصري: يستخدم للكشف عن أية صعوبات يعانيها الطفل في مرحلة التعليم الأساسي في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة والكتابة، وتصميم برامج علاجية لمشكلات اللغة والكلام عند الاطفال.

- اختبار التكامل البصري الحركي: وفيه اتباع التعليمات،ورسم الأشكال، وتقليدها، ومراعاة الترتيب.

- اختبار الذكاء غير اللفظي (توني) كمقياس للقدرة العقليةالعامة وهو الأنسب لتحديد القدرات العقلية العامة للمصابين بالديسلكسيا، حيث أنه لا يعتمد على مهارات القراءة، كما أنه لا يحتاج إلى وقت طويل لتطبيقه (الروسان، ٢٠٠٢).

٢- أدوات اختيار عدسات «كروماجين»، وتشمل:

- اختبار «ويلكنز» لسرعة القراءة «Wilkins rate of reading test»: حيث تم تعريب هذا الاختبار من قبل الباحث على نفس الأسس التي قام عليها بنسخته الأصلية. وهو عبارة عن أربع فقرات كل فقرة مكونة من ١٥٠ كلمة هي عبارة عن تكرار لـ١٥ كلمة أساسية مكررة في جميع الفقرات بترتيب مختلف. وهذه الكلمات بسيطة مكونة من ثلاثة إلى أربعة أحرف اختيرت لتقيس القدرة على القراءة وليس الأخطاء النحوية. لذلك فهي كلمات غير مترابطة في جمل. الكلمات مطبوعة باستخدام برنامج «ويندوز window word» بحيث لا يكون هناك فراغات بين الكلمات وبين الأسطر وبحجم ١٢ للحرف بدون تغميق (Wilkins et al, 1996).

- نظام فحص «فلاتر كروماجين Chromagen trial set»: وهو عبارة عن مجموعة من العدسات الملونة تأتي مع إطار للفحص، حيث يتم وضع العدسات في الإطار ليجربها المريض وليتم إجراء اختبار القراءة عليه. وهذا النظام تم الحصول عليه من الشركة المصنعة البريطانية «Cantor & Nissel».

إجراءات الدراسة

تم استقبال الطلبة المراجعين لمركز رعاية النظر في الرياض، والذين يعانون صعوبة في القراءة. حيث تم أولاً عمل فحص نظر شامل لكل طفل لاستبعاد أية حالات إعاقة بصرية، ومن ثم تم إجراء الاختبارات التشخيصية للديسلكسيا (الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية)، وكذلك اختبار الذكاء غير اللفظي (توني) بعد ذلك تم دراسة سجل الطالب الأكاديمي ومقابلة ذويه للإلمام بجميع جوانب التشخيص.

تم تطبيق خطوات اختيار «مرشحات كروماجين» المناسبة لكل طفل، حيث يطلب من الطفل قراءة اختبار «ويلكنز» لسرعة القراءة لمدة دقيقتين يتم



فيها رصد عدد الكلمات التي قرأها الطفل وعدد الأخطاء التي وقع بها، ومن ثم تم تجريب عدسات «كروماجين»، حيث يقرأ الطفل باستخدام كل عدسة لمدة دقيقتين، وتم رصد عدد الكلمات المقروءة وعدد الأخطاء. تم تجريب المجموعة الكاملة من عدسات «كروماجين» والبالغة ثماني عدسات حتى تم في النهاية اختيار زوج العدسات الذي أدى إلى أكبر تحسين في القدرة القرائية، مع ملاحظة أن يكون هناك فترة راحة مقدارها على الأقل نصف ساعة بين الفحص والآخر (Harris et al, 1999).

بعد أن تم اختيار المرشحات المناسبة لكل طفل تم عمل اختبار «ويلكنز» لسرعة القراءة. اختبار قبلي (دون استخدام العدسات) واختبار بعدي (مع استخدام العدسات) لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلتها، حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين:

- المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لتقنية المرشحات الملونة.
- المجموعة التجريبية التي تعرضت لتقنية المرشحات الملونة.

و فيما يلي تحديد لمتغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

تقنية المرشحات الملونة.

المتغير التابع:

المهارات القرائية.

وبناء على ذلك يكون التصميم التجريبي كما يلي:

المجموعة الضابطة:

قياس قبلي (لسرعة القراءة)، عدم تقديم تقنية المرشحات الملونة، قياس بعدي.

المجموعة التجريبية:

قياس قبلي (لسرعة القراءة)، تقديم تقنية المرشحات الملونة، قياس بعدي.

ولتحديد فاعلية المرشحات الملونة في تحسين القدرات القرائية تم تحليل النتائج إحصائيًا باستخدام اختبار «تي» لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث.

النتائج

المجموعة الضابطة: معدل سرعة القراءة (عدد الكلمات التي قرأها الطفل في الدقيقة)

رقم الطفل	قياس قبلي	قياس بعدي
١	٤٥	٤٧
٢	٣٢	٣٢
٣	٤٤	٤٣
٤	٥٢	٥٢
٥	٤٢	٤٢
٦	٣٣	٣٤
٧	٣٧	٣٨
٨	٣٩	٣٨
٩	٤٣	٤٣
١٠	٤٦	٤٥
١١	٢٩	٣٠
١٢	٢٨	٢٩
١٣	٤٤	٤٦
١٤	٣٧	٣٨
١٥	٣٨	٣٨
١٦	٥١	٥٠
١٧	٥٤	٥٣
١٨	٦١	٦٠
١٩	٢٩	٢٩
٢٠	٣٩	٣٩
٢١	٤٩	٤٦
٢٢	٣٧	٣٥
٢٣	٤٨	٤٦
٢٤	٥٢	٥٤
٢٥	٢٠	١٩
٢٦	٢٩	٢٦
٢٧	٣٩	٣٨
٢٨	٥٦	٥٥
٢٩	٤٧	٤٤
٣٠	٥٩	٦٠

جدول رقم (١)

تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية التي نصت على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة التجريبية التي تستخدم تقنية المرشحات الملونة والمجموعة الضابطة في تحسن القدرة القرائية».

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس سرعة القراءة، والجدول التالي يوضح ذلك:

المجموعة التجريبية: معدل سرعة القراءة

(عدد الكلمات التي قرأها الطفل في الدقيقة)

رقم الطفل	قياس قبلي	قياس بعدي
١	٢٩	٣٣
٢	٣٥	٤١
٣	٤٩	٦٦
٤	٦٢	٧٠
٥	٣٣	٤٦
٦	٤٣	٥٣
٧	٤٩	٦٣
٨	٤٧	٥٦
٩	٤٤	٥٩
١٠	٤٢	٥٩
١١	٣١	٣٩
١٢	٤٩	٧٧
١٣	٣٧	٤٦
١٤	٣٧	٥٨
١٥	٤١	٤٩
١٦	٣٧	٥٠
١٧	٤١	٤٩
١٨	٤٩	٥٨
١٩	٣٢	٤٩
٢٠	٣٥	٤٤
٢١	٤٧	٥٦
٢٢	٣٦	٥٢
٢٣	٤٧	٥٦
٢٤	٤٥	٦٤
٢٥	٣٧	٤٤
٢٦	٣٦	٥١
٢٧	٢٩	٤٣
٢٨	٣٣	٤٢
٢٩	٤٦	٦٧
٣٠	٢٩	٤٣

جدول رقم (٢)

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	٤١,٢١	٤,٣٦	٤١,٣٣	٥,١١
المجموعة التجريبية الأولى	٤١,١١	٤,٧٨	٥٢,٤٢	٤,٣٣

جدول رقم (٣)

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي لسرعة القراءة كان (٤١,٢١) ولم يتغير على الاختبار البعدي، حيث كان (٤١,٣٣). في حين بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي لسرعة القراءة (٤١,١١) وقد ارتفع في الاختبار البعدي ليصل إلى (٥٢,٤٢).

ويلاحظ من متوسطات المجموعة التجريبية على الاختبارين (القبلي والبعدي) أن هناك فروقًا واضحة. وللكشف عن دلالة هذه الفروق إحصائيًا تم استخدام اختبار «تي» فتبين أن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى أن سرعة أفراد المجموعة التجريبية في القراءة قد زادت باستخدام تقنية المرشحات الملونة. وبالتالي فإننا نقبل الفرضية التي تنص على أنه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تستخدم تقنية المرشحات الملونة والمجموعة الضابطة في تحسن القدرة القرائية». ■

عنوان البحث: «تأثير تقنية فلاتر كروماجين على المصابين بالديسلكسيا»
مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم المنعقد في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية (٢٨/١٠ – ٢/١١/١٤٢٧هـ الموافق ١٩– ٢٢/١١/٢٠٠٦م)

المراجع

- الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٧) المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: مكتبة الفلاح.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٢) أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨) صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات. جامعة المنصورة.
- زريقات، إبراهيم وصالح، محمد (٢٠٠٤) أثر استعمال فلاتر كروماجين على تحسين صعوبة القراءة. المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس.
- صالح، محمد (١٩٩٩) برنامج تربوي لتنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال القابلين للتعلم. معهد دراسات البحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

- Bouldoukian, J., Wilkins, A. J. and Evans, B. J. W. (2002) Randomized controlled trial of the effect of colored overlays on the rate of reading of people with specific learning difficulties. Ophthal. Physiol. Opt. 22, 55–60.
- Cantor & Nissel Ltd. (2003) The Chromagen method for color deficiency and specific learning difficulties. England: Cantor & Nissel Ltd.
- Conlon, E. G., Lovegrove, W. J., Chekaluk, E. andPattison, P. E.
(1999) Measuring visual discomfort. Visual Cognition 6, 637– 663.
- Evans, B. J. W. (1997) Guest editorial: Colored filters and reading difficulties: a continuing controversy. Optom. Vis. Sci. 74, 239–240.
- Evans, B. J. W., Busby, A., Jeanes, R. and Wilkins, A. J. (1995) Optometric correlates of Meares–Irlen Syndrome: a matched group study. Ophthal. Physiol. Optics. 15, 481–487.
- Evans,B. J. W.,Patel,R.,Wilkins,A. J.,Lightstone,A., Eperjesi,F., Speedwell,L. and Duffy,J. (1999) A review of the management of 323 consecutive patients seen in a specific learning difficulties clinic. Ophthal. Physiol. Opt. 19, 454–466.
- Evans, B. J. W., Wilkins, A. J., Brown, J., Busby, A., Wingield, A. E., Jeanes, R. and Bald, J. (1996) A preliminary investigation into the etiology of Meares–Irlen Syndrome. Ophthal. Physiol. Opt. 16, 286–296.
- Evans BJ, Joseph F. (2002) The effect of coloured filters on the rate of reading in an adult student population. Ophthal Physiol Opt; 22:535545-.
- Facoetti A, Lorusso ML, Cattaneo C, Galli R, Molteni M (2005) Multi-modal attentional capture is sluggish in children with developmental dyslexia. Acta Neurobiol Exp (Wars) 65: 61–72.
- Girardi, M., McIntosh, R., D., Michel C, Vallar, G.. Rossetti. Y.. (2004) Sensorimotor effects on central space representation: prism adaptation influences haptic and visual representations in normal subjects. Neuropsychologia 42: 1477–1487.
- Gottfredson. L.. (2005) The general intelligence factor. Scientific American.
- Greatrex. J. C. and Drasdo. N. (1995) The magnocellular deficit hypothesis in dyslexia: a review of reported evidence. Ophthal. Physiol. Opt. 15. 501–506.
- Harris. D.. Susan. J.. (1998) A comparative study with the intuitive colorimeter. Opt today.

38:15
- Harris. et al. (1999) Application of Chromagen haploscopic lenses to patients with dyslexia: a double – masked. placebo – controlled trial. J Am Opt Ass. 70
- Hutzler. F.. Wimmer. H.. (2004) Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. Brain Lang 89: 235–242.
- Irlen. H. (1991) Reading by the Colours: Overcoming Dyslexia and Other Reading Disabilities by the Irlen Method. Avery. New York.
- Jaskowski. P.. Rusiak. P.. (2005) Posterior parietal cortex and developmental dyslexia. Acta Neurobiol Exp. 65: 79 - 94
- Jeanes. R.. Busby. A.. Martin. J. and Wilkins. A. (1997) Prolonged use of coloured overlays for classroom reading. Br. J. Psychol. 88. 531–548.
- Joubert. L.. (2000) Reading disability and colored lenses – a review of literature. S Afr Optom. 59(2). 3540-.
- Nathlie. A.. (2005) Does visual – orthographic deficit contribute to reading disability? Annals of dyslexia
- Ramus. F.. Rosen. S.. Dakin. S.C.. Day. B.L.. Castellote. J.M.. White. S. & Frith. U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain. 126(4). 841–865.
- Robinson GL. Foreman PJ. Scotopic sensitivity/Irlen syndrome and the use of coloured filters: A long-term placebo controlled and masked study of reading achievement and perception of ability. Percep Motor Skills 1999; 89: 83113-.
- Robinson. G. L. and Conway. R. N. F. (2000) Irlen lenses and adults: a small-scale study of reading speed accuracy. comprehension and self-image. Aust. J. Learn. Disabil. 5. 4–12.
- Stone. R. (2003) The light barrier: understanding the mystery of Irlen syndrome and light-based reading difficulties. New York: St. Martin's Press..
- Solan. H.. A.. et al.. (2004) Coherent motion threshold measurements for M-cell deficit differ for above - and below-average readers. Optometry; 74:727734-.
- Wilkins.A. (1993) Overlays for classroom and optometric use. Ophthal. Physiol. Opt. 14. 97–99.
- Wilkins. A. J. (2001) Assessment with the Intuitive Overlays: Instruction Manual. I.O.O. Marketing Ltd.London.
- Wilkins. A. J.. Evans. B. J. W.. Brown. J.. Busby. A.. Wingield. A. E.. Jeanes. R. and Bald. J. (1994) Double masked placebo-controlled trial of precision spectral filters in children who use colored overlays. Ophthal. Physiol. Opt. 14. 365–370.
- Wilkins. A. J.. Jeanes. R. J.. Pumfrey. P. D. and Laskier. M. (1996) Rate of Reading Test: its reliability. and its validity in the assessment of the effects of colored overlays. Ophthal. Physiol. Opt. 16. 491–497.
- Wilkins. A. J.. Lewis. E.. Smith. F.. Rowland. E. and Tweedie. W. (2001) Colored overlays and their benefit for reading. J. Res. Reading 24. 41–64.



حبر سائل يتدفق لآخر قطرة

خال من الزايلين والتليونين



Pentel®

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: د .السيد عبدالحميد أبو قلَة رئيس قسم التربية الخاصة ـ كلية التربية والعلوم الإنسانية ـ جامعة طيبة بالمدينة المنورة



السيد عبدالحميد أبو قلّة

٢٠٪ من التلاميذ يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة

❖ **طالما رددنا أن «قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود هو القسم الوحيد المتخصص في جامعاتنا»... يبدو أن جامعة طيبة ستغيّر هذه المقولة من الآن فصاعداً.**

من المعروف أن قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود هو أول الأقسام المتخصصة في ميدان التربية الخاصة في منطقة الخليج العربي وربما على مستوى الجامعات العربية، وأعترف وأقدر كثيًرا ما لذلك القسم من قصب السبق في هذا الميدان عربيًا، لكنه من الملاحظ أن الخطط الدراسية بأقسام التربية الخاصة في جميع الجامعات العربية قد استهدفت تخريج معلم تربية خاصة للعمل في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة الحكومية والأهلية، على أن يكون هذا المعلم مؤهلاً في أحد مسارات التربية الخاصة: إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم، موهبة وتفوق... إلخ. لكن المشكلة التي واجهت الخريجين هو الضعف الأكاديمي في تدريس المواد الأكاديمية لعدم الإعداد الكافي في تخصص أكاديمي. وهنا يحق لي الاعتداد بما سيضيفه قسم التربية الخاصة بجامعة طيبة بحول الله في القريب العاجل. فالخطة الدراسية المقترحة بجامعة طيبة - والتي هي في مرحلة الاعتماد - تهدف إلى تلافي هذه المشكلة، اذ يستهدف برنامج بكالوريوس التربية الخاصة: إعداد معلم تربية خاصة مؤهل تأهيلاً عالياً في تخصص علمي أكاديمي: اللغة العربية/ الدراسات الإسلامية/ اللغة الإنجليزية/ الرياضيات/ العلوم/ الدراسات الاجتماعية...إلخ. إلى جانب إعداد المعلم للتدريس في أحد مسارات التربية الخاصة (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم، موهبة وتفوق...إلخ). ومن المقترح أن يتخرج طالب التربية الخاصة بجامعة طيبة بعد اجتيازه تسعة فصول دراسية بدلاً من ثمانية، حيث يجمع بين: (١) الإعداد في تخصص أكاديمي (٢) الإعداد في مسار من مسارات التربية الخاصة (٣) إلى جانب الإعداد التربوي المهني كمعلم.

❖ **«الطلاب الموهوبون... ذوو صعوبات التعلم!!» (عنوان غريب لدراسة قدمتها أنت في أحد المؤتمرات).**

«الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم» عنوان دراسة قدّمتها إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة الذي



- الأسرة الواعية هي التي تمنح المعوق حق المشاركة في (صنع) الحياة .

- من الطلاب الموهوبين . . . ذوو صعوبات تعلم!

- هذا ما ستضيفه جامعة طيبة لتخصص التربية الخاصة في المملكة والعالم العربي .

- التربية الخاصة تجمع بين طرفي نقيض .

- مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة جاء لأسباب تربوية فنية .

نظمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، في الفترة من ٢-٦ شعبان ١٤٢٧هـ.

هـؤلاء الطلاب الذين يمتلكون مواهب بـارزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة وقدرات عقلية فائقة، قد يترافق تفوقهم وموهبتهم مع انخفاض في مستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين: كالقراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو العمليات الرياضية، ومن ثم فهم يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة لمواجهة احتياجاتهم الأكاديمية، وتنمية مهارات تعويضية للتغلب على صعوباتهم، وأساليب تدريس علاجية تدعم نواحي القوة لديهم، ومواجهة نواحي الضعف وصعوبات التعلم التي تسبب مشكلاتهم... أعتقد أنني قد أوضحت لك ما التبس عليك.

❖ **إشكالية التربية الخاصة أنها تجمع بين طرفي نقيض: الموهوبين والمعوقين.**

صحيح أن التربية الخاصة تجمع بين طرفي نقيض: الموهوبين والمعوقين. فالتربية الخاصة خدمات تربوية تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة الذين ينحرف أداؤهم العقلي أو التحصيلي أو المدرسي أو اللغوي، أو الحركي، أو الانفعالي أو الاجتماعي أو السلوكي عن العاديين إيجابًا أو سلبًا. وبذلك فإن ذوي الاحتياجات الخاصة يجمعون بين الفائقين عقلياً والموهوبين/ والمعوقين عقليًا. فإذا أخذنا نسبة الذكاء- على سبيل المثال- فإنه طبقاً للتوزيع الاعتدالي نجد أن معظم الناس يقعون في مستوى العاديين في الذكاء الذين يتراوح ذكاؤهم بين ٨٥- ١١٥ ونسبة تقع في المستوى الإيجابي (المتفوقون عقليًا)، ونسبة في الجانب السلبي (المعوقون عقليًا)... أكرر صحيح أن التربية الخاصة تجمع بين طرفي نقيض، لكن ما الإشكالية في ذلك؟!

❖ **مصطلح «ذوي الاحتياجات الخاصة» هل جاء ليراعي مشاعر هؤلاء بعدم وصفهم بالمعوقين، أم أن هذا الاصطلاح جاء لأسباب فنية تخصصية اصطلاحية محددة؟**

ليس صحيحًا أن مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة جاء ليراعي مشاعر هؤلاء بعدم وصفهم بالمعوقين، ولكنه جاء لأسباب تربوية فنية.. فوصف هؤلاء الأفراد بالمعوقين يركز على جوانب القصور والعجز العضوي أو الحسي أو العقلي الذي يعجزهم عن أداء واجباتهم الأساسية بمفردهم ومزاولة أعمالهم والاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية في المجتمع، في حين أن مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة جاء ليشمل فئات أخرى غير المعوقين كالموهوبين والمتفوقين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي اضطرابات اللغة والكلام... وغيرهم ممن ليس لديهم إعاقات، وكل هؤلاء يحتاجون إلى برامج وخطط وبرامج تربوية خاصة لرعايتهم ومستلزمات ووسائل وتقنيات تعليمية خاصة، وفنيات وطرق تدريس من شأنها أن تمكن هؤلاء الأطفال من الاستفادة من البيئة التربوية الطبيعية.

❖ **يبدو مصطلح «التلميذ غير العادي» أفضل من مصطلح «التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة» وأكثر شمولاً.**

سابقًا كان مصطلح «التلميذ غير العادي» يستخدم للدلالة على الفئات التي نطلق عليها الآن ذوي الاحتياجات الخاصة. والمصطلح الأول «غير العادي» يصف فقط خصائص التلميذ المرتبطة بإعاقته أو المشكلة التي يعانيها.. أما مصطلح «التلميذ ذو الاحتياجات الخاصة» فإنه أشمل وأفضل إذ يجمع بين وصف خصائص التلميذ المرتبطة بالسمة أو الخاصية غير العادية أو الإعاقة لدية، والمشكلات المرتبطة بها، بالإضافة إلى الاحتياجات اللازمة لرعايته تربويًا، واجتماعياً، وتدريبيًا، ومهنيًا، وعلاجيًا...

❖ **«لعله يزكى» (شعار جمعية لذوي الاحتياجات الخاصة في كلية المعلمين بالمدينة المنورة).**

«لعله يزكى»، شعار جميل واختيار ذكي وذو معنى سـام، ولكن العبرة ليست بالشعارات بقدر ما هي بالأفعال، ولعل لهذه الجمعية رسالة سامية في رعاية ذوي



الاستعمار عطل خطط التنمية البشرية للأصحاء، فما بالنا بذوي الاحتياجات الخاصة.

الجاحظ بريء من تهمة التهكم بذوي الاحتياجات الخاصة.

لا يمل اختصاصيو التربية الخاصة من تكرار مثال هيلين كيلر.



السيد عبدالحميد أبو قلّة

الاحتياجات الخاصة. ولكن لم يسبق لي التواصل مع هذه الجمعية رغم أننا في مدينة واحدة، وربما تحتاج هذه الجمعية إلى الإعلان عن رسالتها وأنشطتها وأهدافها بصورة تمكن الكثيرين من الاستفادة من خدماتها وتدفع المتخصصين للمشاركة في أنشطتها.

❖ أسس الوليد بن عبدالملك أول معهد للمعوقين عقليًا عام ٧٠٧م، ومع ذلك فالتربية الخاصة متأخرة في العالم الإسلامي قياسًا بالغرب تحديدًا.

قد يرجع ذلك إلى أن جهود رعاية المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة في العالم العربي والإسلامي قد بدأت بجهود فردية، ومن ثم سرعان ما انتهت بانتهاء أدوار المؤسسين لها والقائمين بها، أما في الغرب فان المعوقين كانت ترعاهم مؤسسات اجتماعية وجهود مجتمعية.. علاوة على ذلك فان ما تعرضت له معظم بلدان العالم العربي والإسلامي من ابتلاء بالاستعمار قد عطل أي خطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية للأصحاء، فما بالك برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك فإن بعض الجامعات العريقة كجامعة الأزهر قد قطعت شوطًا بعيدًا في تخريج نخبة ممتازة من العلماء (المكفوفين) الذين كانت لهم مكانة رفيعة في الدعوة الإسلامية.

❖ نوادر الجاحظ على العرجان والحولان والعميان نقطة سوداء في التراث العربي تجاه المعوقين.

لا تعد نوادر الجاحظ على العرجان والحولان والعميان نقطة سوداء في التراث العربي تجاه المعوقين، وأعتقد أن هذه النوادر كانت لمجرد الدعابة والاستظراف، وهذا ليس تعصبًا مني لأحد أعلام تراثنا العربي والإسلامي وإنما هو حسن ظن بأبي بحر.

❖ لا يمل اختصاصيو التربية الخاصة من تكرار مثال هيلين كيلر.

لايمل اختصاصيو التربية الخاصة من تكرار مثال: هيلين كيلر وبتهوفن وغيرهما من مشاهير الغرب.. وينسى الكثيرون أن التراث العربي والإسلامي مليء بالنماذج المشرفة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين ذاع صيتهم في التاريخ نذكر منهم على سبيل المثال: عبدالله بن أم مكتوم، بشار بن برد، أبو العلاء المعري... وفي العصر الحديث نذكر سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز (رحمه الله)، وسعادة أستاذنا الدكتور/ ناصر الموسى المشرف العام على التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم وكذلك د/ طه حسين، والموسيقار عمار الشريعي وغيرهم..

❖ وقر في أذهان الكثيرين أن التربية الخاصة نشاط تربوي خاص بتعليم ذوي الإعاقات دون الموهوبين.

لم يقصر المتخصصون في تنوير المجتمع بأن التربية الخاصة تشمل الموهوبين إلى جانب ذوي الإعاقات. لكن الناس قد درجوا على اعتبار ذوي الإعاقات ذوي عجز أو إصابة تمنعهم من التوافق مع المجتمع، وبالتالي فهم أولى بالرعاية والتعاطف معهم، ولم يفطنوا إلى أن تقديم الرعاية التربوية الخاصة للموهوبين سوف يكون لها مردودها الإيجابي في تنمية قدراتهم ومواهبهم الكامنة والوصول بها إلى ذروة الموهبة والعبقرية الفذة التي تعود ثمارها على المجتمع، فهؤلاء سيكونون القادة المفكرين والعلماء الباحثين والمخترعين الذين تستفيد منهم البشرية في المستقبل. بالمناسبة مجلتكم وهي

تربوية موجهة للجمهور العام تتحمل شيئًا من المسؤولية في هذا المجال.

❖ **«الدمج التربوي» هل هو لتعليم العاديين كيفية التعامل مع غير العاديين، أم لتعليم غير العاديين كيفية الحياة في مجتمع عادي؟**

ما زلت تقول «غير العاديين» وقد أوضحت لك قبل قليل أن المصطلح السليم هو «ذوو الاحتياجات الخاصة».. على العموم فالدمج التربوي يحقق كلا السلوكين المأمولين اللذين ذكرتهما في سؤالك، في وقت واحد؛ فالدمج التربوي له أهداف كثيرة منها: توفير الفرص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج مع الطلاب العاديين في المدارس العادية ومساعدتهم على تطوير قدراتهم التعليمية، وإتاحة الفرصة لهم للاندماج في الحياة الطبيعية، وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية من خلال اندماجهم مع زملائهم العاديين ومن خلال توفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي.. ومن ناحية أخرى: فان اندماج الطلاب العاديين مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يكسبهم اتجاهات إيجابية نحوهم، ويشعر الطالب العادي بالتوجه الإيجابي نحو زميله المعوق والتعايش الإيجابي مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعويده العطاء وتقديم المساعدة والعون وكسر حاجز الخوف من التعامل مع المعوق.

❖ **«الدمج التربوي» هل هو لأغراض تربوية خالصة، أم لتغطية العجز في المباني والكوادر اللازمة لقيام مؤسسات التربية الخاصة؛ أي أنه من باب ترشيد الإنفاق التربوي.**

يا أخي ترشيد الإنفاق التربوي ليس تهمة! والدمج التربوي يحقق الأمرين اللذين ذكرتهما في سؤالك المزدوج الثاني.. فهو يحقق أهدافًا تربوية كما سبق أن أوضحنا، بالإضافة إلى أنه يهدف إلى تقديم الخدمات التربوية للطلاب المعوقين بمواقعهم وبجوار سكنهم، والتخفيف عن المدارس الداخلية ومدارس المدن الكبرى، فلم تعد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، بل إنه وفقًا لسياسة الدمج التربوي أخذت خدمات التربية الخاصة تتسع لتشمل المدن الأقل كثافة بل وحتى القرى والأرياف، ولا تحتاج لإنشاء مدارس متخصصة بهذه الفئات وهذا من شأنه توفير النفقات والتكاليف الاقتصادية اللازمة لإنشاء مراكز ومؤسسات لذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى أنها تمكن من تغطية العجز في المباني والكوادر البشرية اللازمة لقيام هذه المؤسسات.

❖ **هناك من التربويين من يتعصب للدمج التربوي (الكلي) لذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين وهناك من يتعصب للدمج (الجزئي)**

بعيدًا عن التعصّب غير المحبب في الأمور العلمية التي يمكن بحثها منهجيًا واتخاذ قرارات رشيدة بشأنها تناسب مقتضى الحال والواقع الفعلي... دعني أوضّح للقارئ الكريم الفرق بين أسلوبي الدمج التربوي؛ فالدمج التربوي الكلي أو الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين: يعني التحاق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في المدارس والفصول العادية طوال الوقت يتلقون برامج مشتركة، مع توفير الظروف التي تساعد على تعلم العاديين وغير العاديين معاً، مع توفير معلمي التربية الخاصة الذين يعملون جنبًا إلى جنب مع المعلمين العاديين في الفصل. أما الدمج الجزئي: فانه يعنى دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين لبعض الوقت. وتوجد عدة أشكال للدمج الجزئي منها:

- الفصول الخاصة: حيث يلتحق التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة من فئة معينة بفصل خاص بهذه الفئة ملحق بالمدرسة العادية، مع إتاحة الفرصة أمامهم للتعامل مع أقرانهم العاديين بالمدرسة حيث يداوم التلاميذ جزئيًا في هذا الفصل أكثر من نصف اليوم الدراسي ويكون في الفصل العادي في الوقت المتبقي.
- الدمج من خلال الأنشطة المدرسية: الثقافية والفنية والرياضية والعلمية التي يشارك فيها التلاميذ العاديون وذوو الاحتياجات الخاصة، ومن ثم: تؤدي إلى

الدمج التربوي يخفض تكلفة برامج التربية الخاصة .

بالفعل . . . يجب ألا نبالغ كثيرًا في رعايتنا للمعوقين!

إكساب المعوق السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتخلص من السلوكيات غير السوية، والتغلب على المشكلات المصاحبة للإعاقة.

❖ في عام ١٤١٧هـ تحولت «الأمانة العامة للتعليم الخاص» بوزارة التربية والتعليم السعودية إلى مسمى «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بالوزارة، فهل ترى أن طبيعة هذا النشاط التربوي قد تغيرت في الوزارة؟

للحق فقد لمست أن التحول من مسمى الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة قد أدى إلى تفعيل استراتيجيات العمل في ميدان التربية الخاصة بالوزارة.. وتجسيدًا لذلك فإن الأمانة العامة للتربية الخاصة قد قامت بأنشطة عديدة لترقية خدمات التربية الخاصة ومنها: تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين، وتوسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة بالوزارة، وتنمية الكوادر البشرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وتطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب المدرسية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وتطويع التقنية الحديثة لخدمة المعوقين، وتطوير الهيكل التنظيمي للأمانة العامة للتربية الخاصة، ودراسة اللوائح القائمة وتطويرها وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية، والتوسع في استحداث أقسام للتربية الخاصة في الإدارات التعليمية وتفعيل دورها، وتفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة، والتعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة داخل المملكة وخارجها... وللحق لم يكن مجرد تغيير مسميات.

❖ رغم ارتفاع مستوى الخدمات الصحية في المملكة، إلا أن المعوقين شريحة ملحوظة في المجتمع السعودي وهي في تزايد.

في بعض التقديرات فإن حوالي ٢٠٪ من تلاميذ التعليم العام قد يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة لسبب أو لآخر. وليس معنى ارتفاع نسبة المحتاجين إلى خدمات التربية الخاصة أن هناك نقصًا في الخدمات الصحية، وليس معنى زيادة أعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس ومؤسسات التربية الخاصة إلى ارتفاع نسبة الإعاقة بالمملكة العربية السعودية - لا سمح الله - وإنما يعود ذلك إلى التوسع في تقديم خدمات التربية الخاصة لفئات لم تكن تستفيد منها في الماضي، بالإضافة إلى زيادة الوعي لدى الآباء والأسر السعودية بخدمات التربية الخاصة، والتوسع في مدارس ومعاهد



ومؤسسات تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة... هل اتضحت لك الصورة؟ المسألة تعود إلى تزايد الوعي باحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة، وليس إلى خلل في المنظومة الصحية التي نرجو أن تزداد جودة على كل حال.

❖ الدراسات العليا في مجال التربية الخاصة بالجامعات السعودية نادرة وتكاد تكون معدومة.

لا نستطيع القول إن: الدراسات العليا في مجال التربية الخاصة بالجامعات السعودية تكاد تكون معدومة لمجرد عدم وجود برامج للدراسات العليا في هذا المجال سوى في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود على مستوى الماجستير فقط وبأعداد محدودة من الطلاب. فهناك إسهامات ليست بسيطة ولا قليلة من رسائل الماجستير والدكتوراه التي أنجزت في الجامعات السعودية بأقسام علم النفس التربوي والمناهج والإدارة التربوية وأصول التربية والاجتماع تناولت التربية الخاصة من عدة مداخل... ومن المخطط له في جامعة طيبة أنه بعد البدء ببرامج البكالوريوس، وتخريج دفعات من الدبلوم التأهيلي في التربية الخاصة أن يتم فتح برامج الماجستير والدكتوراه في التربية الخاصة لفتح المجال للراغبين في مواصلة دراستهم العليا في هذا المجال.

❖ الأسرة السعودية ما زالت تقدّر حق المعوق في الحياة، دون تفهّم لحقه في المشاركة في صنع الحياة.

لا تعمّم! من المؤكد أن نظرة الأسرة للطفل المعوق سواء كانت إيجابية أو سلبية ترتبط بالمستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة؛ فالأسر الواعية ذات المستوى

السيد عبدالحميد أبو قلة

التعليمي والثقافي والاجتماعي المرتفع تنظر إلى الطفل المعوق نظرة إيجابية، وتعمل جاهدة مع مؤسسات التربية الخاصة على رعايته وتأهيله نفسيًا وتربويًا للاستفادة مما تبقى له من قدرات وإمكانات، ومساعدته على الاستقلال والاعتماد على نفسه وتعليمه وتأهيله وفق ما يملكه من قدرات واستعدادات. في حين أن الأسر ذات المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي المنخفض تنظر إلى الطفل المعوق على أنه عالة، وأنه قدر من الأقدار. ومن ثم تكتفي فقط بأحواله المعيشية دون الاهتمام بتدريبه على القيام بأنشطة الحياة اليومية أو تعليمه مثل غير المعوقين.. الأسرة الواعية هي التي تمنح المعوق حق المشاركة في صنع الحياة.

❖ نظام التعليم السعودي يعاني مشكلات في تمويل وإدارة التعليم العام والعالي، فضلاً عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

إشكالية أيهما أجدر بالعناية والرعاية العاديون أم ذوو الاحتياجات الخاصة قضية شائكة فكما أن العاديين بحاجة للخدمات التعليمية والتربوية الراقية. فإن ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة أيضًا إلى هذه الخدمات.. وكما قلنا قبل قليل من أنه في ضوء معاناة نظام التعليم من مشكلات في تمويل وإدارة التعليم العام، فإن الوزارة قد حلت هذه الإشكالية بتنفيذ استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية الذي يوفر خدمات التربية الخاصة دون أعباء إضافية.

❖ بعض التربويين يخلط ما بين «حالات التخلف الدراسي» و«حالات صعوبات التعلم».



لا أعتقد بما تقول، فمن غير المقبول أن يخلط التربويون بين المفهومين، وإلا فقل على التربية السلام، ولا أتصور أن هذا الخلط يحدث في أوساط التربويين لدينا، ولكنني أود التوضيح للقارئ غير المتخصص أن الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي هو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون قصورًا في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو في أداء العمليات الرياضية. ولا تكون هذه الصعوبات نتيجة إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي. في حين أن الأطفال المتأخرين دراسيًا: هم الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم أو نظرائهم العاديين الذين هم في مستوى أعمارهم ومستوى فرقتهم الدراسية، ويكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى ذكائهم. ويرجع التأخر الدراسي إلى عوامل جسمية أو عقلية أو شخصية أو أسرية أو مدرسية ينعكس آثارها على مستوى التحصيل الدراسي.

❖ «من أهم مشكلات معاهد الأمل للصم في المملكة تركيزها على لغة الاشارة اليدوية» (د.عثمان الرواف).

الطريقة اليدوية ولغة الإشارة ليست إلا إحدى طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية. إذ توجد أساليب أخرى للتواصل مع المعوقين سمعيًا منها: التدريب على قراءة الشفاه، والتدريب السمعي لضعاف السمع وتنشيط العصب السمعي، بالإضافة إلى طريقة التواصل الكلي باستخدام لغة الإشارة وقراءة الشفاه معًا.. وفوق ذلك تعلم القراءة والكتابة. وهذه الطرق من شأنها مساعدة المعوق سمعيًا على التعلم والتوافق مع متطلبات الحياة اليومية، والتعايش مع المجتمع، وهي شائعة الممارسة في معاهد الأمل للصم، ومن الإجحاف ترديد مثل هذا القول دون التأكّد من الحقائق... ربما كانت المسألة على مستوى الشارع والعامة فقط، أما معاهد الأمل للصم؟.. لا أعتقد.

❖ اشتراط فقدان ٤٠٪ من حاسة السمع لدخول معاهد الأمل للصم، حرم الكثيرين ممن يستحقون دخول هذه المعاهد.

غالبًا ما يصنف ذوو الإعاقة السمعية تبعًا لدرجة

لهذه الأسباب يقل انتشار الكتب بطريقة برايل .

سن الأم عند الحمل أحد أسباب الإعاقة وليس هو السبب الوحيد .

فقدان السمع: فهناك المصابون بفقدان سمعي خفيف (مابين ٢٧-٤٠ ديسبل). وهناك المصابون بفقدان سمعي معتدل (مابين ٤١-٥٥ ديسبل). وهناك المصابون بفقدان سمعي ملحوظ أو واضح (مابين ٥٦-٧٠ ديسبل)، وهناك المصابون بفقدان سمعي شديد (مابين ٧١-٩٠ ديسبل). ثم هناك المصابون بفقدان سمعي حاد أو عميق (٩١ ديسبل فأكثر). وعادة ما يكون المصابون بفقدان سمعي خفيف أو أكثر فئات الإعاقة السمعية قابلية للتعلم ومواصلته، وهو لا يعوق فاعلية المعوق سمعيًا في اكتساب المعلومات اللغوية سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، وبإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية المصممة للتلاميذ العاديين، في حين أن الفئات الأخرى تحتاج إلى تقنيات ذات طبيعة خاصة نظراً لفقدانهم جزء كبير من سمعهم.

❖ **«٧٠ ألف ريال معدل تكلفة خدمة الطفل المعوق ورعايته سنويًا» (دراسة علمية أجرتها شركة متخصصة).**

لا أدري كيف حسبت تكلفة خدمة الطفل المعوق ورعايته أو قدرت بـ ٧٠ ألف ريال سنويًا، لكن مما لاشك فيه أن رعاية كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لها تكاليفها وتقنياتها التربوية التي تختلف عن الفئات الأخرى. وكما سبق أن أوضحنا أن سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يمكن أن تقلل من التكلفة السنوية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، علاوة على تحقيقها لعدد من الأهداف التربوية الخالصة.

❖ **«يجب ألا نبالغ كثيرًا في رعايتنا للمعوقين!» (د.ناصر الموسى- المشرف العام على التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم).**

هي مقوله صائبة وإن بدت ليست كذلك للوهلة الأولى؛ فالطفل المعوق يحتاج فقط إلى تدريبات على المهارات الاستقلالية والعناية بالذات، وإعطائه الثقة بالنفس حتى يتمكن من مواجهة متطلبات حياته اليومية. أما المبالغة والإفراط في حمايته والخوف علية والنظر إليه نظرة شفقة سيؤدي به إلى الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي كلما واجهته عقبة أو مشكلة.

❖ **«قريبًا.. تعيين خريجي الثانويات الفنية للصم كمساعدي معلمين» (وعدٌ وعدت به وزارة التربية والتعليم قبل ١٠ سنوات تقريبًا).**

أرجو أن تكون قد تحققت هذه الوعود، حقيقة لم يصل إلى علمي شيء بهذا الخصوص، وعلى العموم فهذا أمر مطلوب، إذ يمكنهم القيام بأدوار هامة في مدارس الدمج، خاصة أنهم يتقنون لغة الإشارة والتواصل مع المعوقين سمعيًا، وهو أمر مهم يمكنهم توصيل المعلومات التي يشرحها المعلم إلى التلاميذ بسهولة.

❖ **هناك ندرة في نشر وتوزيع وتوفير الكتب الثقافية العامة والأدبية المطبوعة بطريقة برايل في المملكة.**

توجد ندرة في نشر وتوزيع وتوفير الكتب الثقافية العامة والأدبية بطريقة برايل في العالم العربي بصفة عامة، وان كان ذلك موجودًا في الغرب ليساعد المعوق بصريًا على الاطلاع على التراث الثقافي والأدبي.. وقد ترجع هذه الندرة لعدة أسباب منها: تكلفة الكتاب المطبوع بطريقة برايل، وأنه يشغل حيزًا كبيرًا من الكتاب العادي، علاوة على أن المعوق بصريًا يستطيع الاطلاع على التراث العلمي والثقافي والأدبي عن طريق وسيط يقرأ له.. وفي الوقت الحاضر أصبح بإمكان المعوق عقليًا استخدام الكمبيوتر في الحصول على المعلومات والتعامل مع شبكة الإنترنت، حيث تم تصميم أجهزة خاصة بذوي الإعاقة البصرية تستخدم لوحة مفاتيح لمسية بطريقة برايل، بالإضافة إلى شاشة وظيفتها سماعية بحيث تكون بمثابة جهاز إصدار أصوات، ومن ثم يتمكن المعوق بصريًا من الاطلاع على كل جديد في مجال العلم والمعرفة والثقافة والتراث الأدبي. وأود أن أشير إلى تجربة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة في هذا المجال فقد تم نقل معاني القرآن الكريم إلى لغة الاشارة، ونأمل أن يتم كذلك نقله إلى المكفوفين بلغة برايل.

❖ **٨٠٠,٠٠٠ طفل معوق في المملكة (إحصائية قبل عدة سنوات).**

السيد عبدالحميد أبو قلة

مبدأ رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة مبدأ إنساني خالص .

أشيد صراحة بهذا البنك وبهذا الأمير لدعمهما التربية الخاصة ماديًا ومعنويًا .

لست متأكدًا من دقة هذه الإحصائية التي ذهبت إلى وجود ٨٠٠,٠٠٠ طفل معوق في المملكة، ولا أدري كيف تم الحصول عليها أو الجهة التي قامت بإحصائها، وإلى أي المعايير استندت. لكن أيًا كانت هذه الإحصائية فإن ارتفاع عدد الأطفال المعوقين يعني أن المجتمع أصبح أكثر وعيًا بمشكلة الإعاقة، وأكثر تفهما لخدمات التربية الخاصة، ولم تعد الأسرة تشعر بالحرج من وجود طفل معوق بالأسرة، علاوة على أن تقدم خدمات التربية الخاصة والتوسع فيها جعل الأسر تسعى إليها للاستفادة منها.

❖ **«حوالي ٦٣,٦٪ من حالات الإعاقة في المملكة بين والديهم صلة قرابة» (دراسة علمية).**

زواج الأقارب يعد أحد أسباب الإعاقة. فالخصائص أو السمات التي تنقل عن طريق الوراثة بعضها يكون سائدًا، أي ينقل من الوالدين إلى الجنين مباشرة، وبعضها يكون متنحيًا ينقل من جيل الأجداد إلى الأحفاد حيث يكون أحد الوالدين أو كلاهما حاملاً للصفة الموروثة ولم تظهر فيه، وقد لا تظهر السمة أو السمة إلا بعد عدة أجيال.. وبالتالي إذا وجد في التاريخ العائلي حالات إعاقة، فإن زواج الأقارب يزيد من احتمالية ظهور هذه الخصائص في الأبناء.

❖ **«الفئة العمرية للأمهات التي يكثر أن يصاب أطفالها بالإعاقة هي الفترة من ٢٥-٣٥ سنة» (نفس الدراسة العلمية).**

الأطفال الذين ينجبهم زوجان شابان يكونون أكثر صحة وحيوية وأصح نفسيًا من أولئك الذين يولدون لأزواج جاوزا مرحلة الشباب.. ومن أوضح الأمثلة أن المنغولية أو متلازمة داون (أحد أشكال التخلف العقلي) تعزى في كثير من الدراسات إلى كبر سن الأم عند الحمل في الطفل خاصة بعد سن الأربعين... مع احترامي للدراسة ذات النتيجة المذكورة.

❖ **«حوالي ٤٠٪ من عينة إحدى الدراسات التي أجريت على المعوقين وجدت أن ترتيب الطفل المعوق في أسرته الأول أو الثاني».**

ليس معنى أن الدراسة المذكورة قد أوضحت أن ٤٠٪ من عينة المعوقين كان فيها ترتيب الطفل المعوق في أسرته الأول أو الثاني ينفي وجود علاقة بين الإعاقة وبين تقدم سن الأم عند الإنجاب. فسن الأم عند الحمل أحد أسباب الإعاقة وليس هو السبب الوحيد، وهذا ثابت علميًا... من أين تأتي بهذه الدراسات؟

❖ **«الموهوبون في إسرائيل... سر البقاء» (عنوان صحفي).**

الموهبة شيء وتوظيفها في السلوك الإجرامي شيء آخر.. فما يقوم به قادة إسرائيل السفاحون هو نتيجة غرس قذر وتنشئة عدوانية تشربوها منذ طفولتهم في العداء للعرب والمسلمين وحقد دفين عليهم ظهر فيما يقومون به من مذابح ضد الفلسطينيين سواء الموهوبون منهم وغير الموهوبين..

❖ **«مشروع مراكز صعوبات التعلم المسائية التي تهدف إلى تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم ولا يمكنهم الاستفادة من البرامج الصباحية لعدم توفرها في مدارسهم» (من الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم في المملكة ١٤٢٠-١٤٣٠هـ).**

هو مشروع جيد وفكرة مناسبة لرعاية ذوي صعوبات التعلم، ولا أدري ما السبب في تأخر تحقيق هذه الرؤية حتى الآن؟

❖ **«قياسًا على معدلات الانتشار المقررة في الولايات المتحدة الأمريكية وهي ٤,٥٪، فإنني أقدّر عدد الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم في تعليمنا العام بحوالي ١٨٠,٠٠٠ طالب» (د.زيد البتال).**

ربما يكون هذا العدد أقل من الواقع، حيث يوجد

فرق بين المجتمعين الأمريكي والسعودي من نواحي كثيرة قد يكون من بينها انتشار زواج الأقارب، كبر سن الأم عند الحمل، نقص الوعي بصعوبات التعلم، نقص خدمات التربية الخاصة في المناطق النائية... وما إلى ذلك. على العموم هي طريقة ذكية في التقدير السريع، ولكن يبقى الرصد الإحصائي المتأني هو الأدق.

❖ بعض الطلبة الموهوبين يدرسهم معلمون غير موهوبين!

معلم الموهوبين يجب أن يكون موهوبًا بدوره. فمعلم الموهوبين تقع عليه مسؤوليات وواجبات كثيرة لا يستطيع أن يقوم بها غير معلم موهوب؛ من ذلك: أنه يحث الطلاب على البحث والاستقصاء والاستدلال، ويهتم بأسئلة الطلاب غير المألوفة وأفكارهم وحلولهم المبتكرة للمشكلات، ويوفر مواقف تعليمية تحث الطلاب على المبادأة والتفكير والاختيار من بدائل، واتخاذ القرارات، ويصمم مواقف تعليمية تستثير المناقشة، ويشجع حب الاستطلاع والفضول العلمي، وينمي التفكير الإبداعي والناقد، ويساعد الطلاب على الذهاب إلى ما وراء المعلومات المتاحة ويحثهم على التعمق في الموضوعات... إلخ. ولاشك أن مثل هذه الواجبات لا يستطيع أن يضطلع بها غير معلم موهوب.

❖ الاعاقة البصرية تمثل ٢٩,٩٪ من مجمل الاعاقات في المملكة تتركز أغلبيتهم في المناطق الوسطى وهي ٢٨,٧٪ (د.أحمد أبوعباة مدير مستشفى التأهيل الطبي بمدينة الملك فهد الطبية).

كان يجب أن توضح هذه الدراسة الأسباب التي أدت إلى هذه النسبة في تلك المناطق، وما دام القائم بالدراسة متخصصًا في التأهيل الطبي- لاشك أنه ربما وجد عوامل طبية تكون مسؤولة عن ذلك: كإصابة الأم أثناء الحمل ببعض الأمراض التي تؤدي إلى الإصابة والتي منها: الحصبة الألمانية والحميات، أو السل أو أمراض الجهاز البولي... وما إلى ذلك مما قد يؤثر على العصب البصري أو مراكز الإبصار في المخ قبل ميلاد الطفل. أو ربما كانت هناك عوامل جغرافية أوردتها الدراسة، ارجع للدراسة فالابتسار أحيانًا يشوه الحقائق العلمية.

❖ ثمة خلط شنيع في أدبيات الموهوبين - ربما على مستوى العالم - بين الموهوب والمتفوق دراسيًا.

ما دام الخلط شنيعًا فدعني أوضح للقراء الكرام الفرق: الموهوب شخص يتمتع بمستوى مرتفع من الأداء أو مستويات بارزة من الإنجاز والاتصاف بالكفاءة في واحد أو أكثر من مجالات القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الابتكاري أو الإبداعي، القدرة على القيادة، الفنون البصرية والإدراكية، القدرة الحس حركية... أما الشخص المتفوق دراسيًا فإنه يتفوق في جانب التحصيل الدراسي أو يتمكن من الأداء المرتفع على الاختبارات التحصيلية فقط، وقد يرجع ذلك إلى الحفظ الصم للمقررات الدراسية دون أن يكون لدية خصائص الموهبة التي تتبدى في سعة المعلومات العامة، والذاكرة المتوقدة، والقدرة على الاستدلال وما إلى ذلك... أجد حرجًا في توضيح بعض المفاهيم التربوية المعروفة في مجلة موجهة للتربويين، ولكنني أفترض أنها مجلة عامة لكافة شرائح القراء.

❖ الحوافز المادية - تحديدًا- قد تكون مدخلاً للمعلمين ذوي النفوذ (الواسطة) للمرور إلى مؤسسات التربية الخاصة.

لاشك أن الحوافز المادية لمعلمي واختصاصيي التربية الخاصة له أهمية في تجويد رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. لكن يلزم ضرورة اختيار المعلم الكفء الذي يمتلك مؤهلات شخصية ومهنية واتجاهات إيجابية تؤهله للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب إعداده الأكاديمي في ميدان التربية الخاصة، ولابد من سد الثغرات التي يعبر منها المعلمون الذين يمتلكون الواسطة دون الإعداد والتخصص أو الاستعداد أو القدرات للدخول إلى ميدان التربية الخاصة.

❖ إشكالات الجنسية والمواطنة قد تحرم طفلا



السيد عبدالحميد أبو قلة

ذا احتياجات خاصة من فرصة دخوله إلى مؤسسات التربية الخاصة.

ما يعني قوله هو أن مبدأ رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة مبدأ إنساني خالص لا شك فيه أبداً. ولا فرق في ذلك بين أبناء المواطنين، وأبناء الجاليات غير السعودية من المقيمين بالمملكة.

❖ **بلغ عدد مراكز رعاية الموهوبين ٣١ مركزاً بينما بلغ عدد مراكز الموهوبات ٢٠ مركزاً فقط (ورقة عمل لمدير عام الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية السعودية).**

لاشك أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجنسين مبدأ تربوي هام وأساسي في رعاية وتعليم جميع الطلاب بصفة عامة والموهوبين على وجه الخصوص. وربما يرجع التفاوت المذكور إلى أن مراكز الموهوبين قد بدأ إنشاؤها قبل مراكز رعاية الموهوبات. المسألة قد تعود إلى أسبقية التأسيس لا أكثر. وربما كان للأعداد من الجنسين دور في ذلك.

❖ **«قدم (أحد البنوك التجارية المحلية) شيكاً بقيمة مليون ريال لمركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. وهي الدفعة الثالثة من قيمة العضوية التي تبلغ خمسة ملايين ريال. والمقرر دفعها على دفعات سنوية متساوية مدة خمس سنوات بواقع مليون ريال لكل سنة». (خبر صحفي).**

هذا الخبر الصحفي لابد من الوقوف عنده. والإشادة بالبنك الذي لم تصرّح في سؤالك باسمه، وأنا من باب الدعاية المحمودة أوضح للقراء أنه البنك الأهلي التجاري الذي قدّم مثالاً يحتذى. فجميع المؤسسات التجارية والاستثمارية ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني لابد أن يكون لها مساهمات فعالة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. ولا تترك مثل هذه الأعمال الخيرية لجهود الدولة فقط.

❖ **استراتيجية توزيع التلاميذ الموهوبين على المدارس والفصول... أفضل وأجدى من استراتيجية عزلهم في مدارس خاصة.**

كل منهما له مميزاته، ولا عيوب كبيرة في أحدهما؛ فالاستراتيجية الأولى مفيدة للطلاب العاديين حيث يتمكنون من الاستفادة من زملائهم الموهوبين فيما يعرف بتعلم الأقران والتعلم التعاوني، وهذه الاستراتيجية تفيد الموهوبين في التعلم مع زملائهم الذين تعودوا عليهم الذين هم في مثل سنهم، لكنهم غالباً ما يضيقون بالعمل المدرسي العادي لأنه أقل من مستواهم وأقل إثارة لدافعيتهم وقدراتهم وأقل تحدياً لقدراتهم ومواهبهم. كما أن استراتيجية عزل الموهوبين في مدارس خاصة فهي تسمح بإثراء المنهج الخاص بالموهوبين، كما يمكن تنفيذ أسلوب الإسراع التعليمي الذي يسمح لهم بتخطي فرقة دراسية أو أكثر وهو مالا يمكن تنفيذه في إطار التعليم في الفصل العادي.

❖ **«المجلس الأعلى للمعوقين سيشكل نقلة نوعية في التعامل مع قضية الإعاقة» (الأمير سلطان بن سلمان في تصريح صحفي قبل عام).**

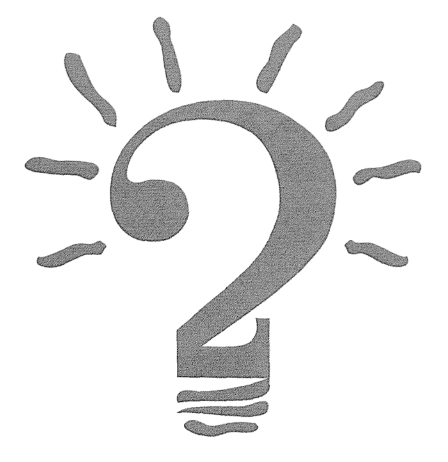
لاشك أن تشكيل هذا المجلس الذي يتبناه سمو الأمير سلطان بن سلمان سيؤدي إلى حدوث دفعه قوية لرعاية المعوقين والاهتمام بقضايا الإعاقة والبحوث العلمية حولها. يفترض في أصحاب المكانة الاجتماعية دعم برامج التربية الخاصة وما قلته عن البنك الأهلي سابقاً أقوله عن سمو الأمير سلطان الذي له جهود واضحة للعيان في هذا المجال، فتحية له.

❖ **تمويل مؤسسات التربية الخاصة بين المخصصات الحكومية والالتزام المجتمعي.**

سبق أن أوضحنا أن المؤسسات التجارية والاستثمارية ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني لابد أن يكون لها دور في خدمات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع المخصصات الحكومية. وينسحب ذلك على الدعم المالي والمعنوي.



السيد عبدالحميد أبو قلة



المعرفة

المجلة «الثانية» في العالم العربي

مدرسة «SMART» ليست ذكية!!

سلمى الصعيدي- مصر

تعالت الشكاوي في الأونة الأخيرة من تردي الدور الذي تقوم به المدرسة، وأن طرق التدريس المعتمدة على الحفظ والاستظهار أصبحت لا تفي بالمطلوب، ولا تتناسب وطبيعة القرن الحادي والعشرين. كما تردد كثير من الشكاوي من تردي مستوى خريجي المدارس، حيث أصبح التلاميذ يتعلمون في المدارس من أجل الامتحان والحصول على الشهادات، وصاروا ينسون جميع ما حصلوه من معلومات بمجرد الخروج من الامتحان! وزاد الطين بلة عدم توظيف المواد الدراسية في الحياة التي يعيشونها.

تختلف النظرة المعاصرة للتدريس عن تلك النظرة التقليدية في رؤيتها إلى المتعلم وفي عملية التعلم والتعليم، وفي دور كل من المعلم والمتعلم، حيث تعتمد هذه النظرة على أن التدريس ليس عملية لنقل المعلومات أو للحفاظ على التراث المعرفي للبشر، ولكنه نشاطات مخططة تهدف إلى تحقيق مظاهر سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين.

ولقد ركزت المدرسة الحديثة على عملية التعلم التي تعتمد بشكل كبير وأساسي على استخدام المتعلم لجميع حواسه كأدوات التعلم التي تتصل بما حوله من مؤثرات، تنقلها إلى العقل الذي يقوم بتحليلها وتصنيفها على شكل معارف وخبرات يستوعبها ويدركها ليستخدمها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتية جديدة، كما رفعت المدرسة الحديثة من قدر المعلم بأن جعلت منه موجهًا ومشرفًا ينظم عملية التعليم والتعلم على ضوء استخدام وظيفي للأساليب والطرق الحديثة مع التركيز على التقنيات المتطورة التي تخضع عملية التعليم والتعلم للطريقة العلمية المعتمدة على المشاهدة والاستقراء والعمل وتنمية الميول والاتجاهات.

ويرى البعض أن عملية التدريس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية التعلم، ولكن التدريس لا يمكن أن يحدث (أو ندعي حدوثه) إذا لم ينتج عنه تعلم، بينما التعلم لا يتوقف حدوثه على التدريس.

فالكائن الحي يتعلم في بيئات مختلفة، والإنسان يتعلم عن طريق التدريس فقط عندما يبذل مجهودًا خاصًا لتهيئة البيئة بطريقة معينة بقصد أن ينتج عنها نتائج محددة في سلوك المتعلم. وهذا يعني أن المعلم اليوم أصبح عليه مسؤوليات جديدة تتطلب ذهنية مختلفة عما كانت عليه من قبل مما يشير إلى ضرورة الإسراع بإعادة النظر في أسلوب إعداده في كليات الإعداد، وكذلك برامج التدريب المقدمة إليه أثناء الخدمة. وعلى المدرسة أن تسهم في تدريب المتعلمين على بعض المهارات الفنية والمهنية وتكون من منتجاتهم معارض تشجيعًا لهم.

المدرسة في القرن الحادي والعشرين مدرسة مختلفة، وذلك عن طريق الانتقال إلى التربية المتمركزة حول الأداء الذي يقاس باختبارات تقوم على أساس الأداء، وموجهة إلى قياس مراتب أعلى من مهارات التفكير والأداء، إذ تستخدم البحوث والمشروعات والحقائب والمعارض والمناقشات وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، إلى جانب قيام

وزارة التربية والتعليم - السعودية - فبراير ٢٠٠٧

التلاميذ بالدفاع عن أعمالهم وأفكارهم.

وكشكل من أشكال التطور الطبيعي للمدرسة التقليدية نشأت فكرة الـ«SMART Schools» فكل شيء في الحياة من حولنا يتطور، وفقًا لحاجة البشرية. وعندما انتشرت التكنولوجيا الحديثة في كل مناحي الحياة، وكل المجالات، كان للمدرسة نصيب من هذا التطور، وذلك نتيجة لتعدد مصادر المعرفة الإنسانية. فلم يعد الكتاب هو مصدر المعرفة فقط كما كان في عصر الثورة الصناعية، ولكن أصبحت وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، والفضائيات، والكمبيوتر، والكتب الإلكترونية والإنترنت وغيرها من مصادر المعرفة الإنسانية. وكان من المنطقي أن تستخدم المدرسة تلك المصادر المتنوعة للمعرفة في تعلم التلاميذ من خلال الوسائل التكنولوجية المتاحة التي أصبحت متوفرة في المدرسة.

إن فكرة المدرسة الذكية ستحدث تغيرًا كبيرًا في واقع ومستقبل التعليم، بل مستقبل النظام التربوي ككل، وستغير من مفاهيمنا عن الكتاب، والمدرسة، والتعليم بشكل عام، حيث يمكن إعادة النظر في أسلوب الكتاب المدرسي القائم على

مفهوم وفلسفة المدرسة الذكية في أذهان الكثيرين يقتصر على استخدام التكنولوجيا في العملية التدريسية . وهذا المفهوم يعد قاصرًا . حيث تعنى المدرسة الذكية بإحداث ثورة شاملة في التعليم ، وشخصية الفرد محاولة الاستفادة من الذكاءات المتعددة للتلاميذ ، وتنمية إبداعاتهم . وتعليمهم مجموعة من المهارات الحياتية التي تساعدهم على توفير فرص أفضل في الحياة

منح الطالب المعلومة، وحفظها، ولا سيما أن نظام الامتحان يدعم هذا الحفظ، والمدرسة منغلقة على نفسها، والمعلم الذي ينصب كل اهتمامه على صب المعلومات الدراسية في ذاكرات التلاميذ الذي تشبه الثلاجات التي يحفظ فيها الطعام مجمدًا لحين الحاجة إليه، وتلميذ سلبي لا حول له ولا قوة فرض عليه النظام التعليمي أن يستقبل المعلومة الدراسية ويدرسها ويحفظها عن ظهر قلب كما لو كان آلة من آلات عصر الصناعة، وكما لو كان بلا شعور، أو إرادة تقبل وترفض. أو عقل يقترح ويبتكر ويبدع.

وهناك بعض الأخطاء الشائعة حول مفهوم المدرسة الذكية «SMART Schools»، حيث تم ترجمة المصطلح إلى المدرسة الذكية وقد أدت هذه الترجمة (عن غير قصد) إلى اعتقاد البعض أن ما غير هذه المدارس «غبية» مما يشير إلى أزمة الترجمة، في حين أن مصطلح «SMART Schools» يمثل مجموعة من الاختصارات هي:

- Specific: محددة.
- Measurable: يمكن قياسها.
- Achievable: ممكنة التحقيق.
- Realistic: واقعية.
- Timed: بترتيب زمني معين.

فإذا ما تم تجميع الحروف الأولى لهذه الاختصارات تكونت كلمة «SMART» وهذا يعني أنها تحمل مواصفات معينة يجب توافرها في هذا النوع من المدارس. ولا يعني مفهوم «SMART» الذي يمكن ترجمته إلى العربية على أنه «ذكي» والذي يمكن أن يحدث خلطًا في أذهان الكثيرين مع كلمة «ذكاء» التي تترجم في الإنجليزية إلى «Intelligence».

وعلى ذلك فالمدرسة الذكية «SMART Schools» مدرسة تعتمد على تكنولوجيا المعلومات «Information Technology IT» على نطاق واسع في العملية التعليمية بكافة جوانبها سواء من الناحية الإدارية الخاصة بالمدرسة كعملية حضور وغياب التلاميذ التي يتم رصدها بشكل تكنولوجي من خلال أجهزة الكمبيوتر، وكذلك درجاتهم

فبراير ٢٠٠٧م
وزارة التربية والتعليم
السعودية



الشهرية ومستواهم التحصيلي.

ليس ذلك فقط، بل يمكن لأولياء أمور التلاميذ متابعة مستوى أبنائهم من خلال الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة عن طريق اسم مستخدم وكلمة مرور خاصة «Pass word» بكل طالب يتسلمها ولي الأمر من المدرسة لمتابعة ابنه دون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة. وكذلك تتخطى في خدماتها أسوار المدرسة لتقدم خدمة للمجتمع المحيط بها بعد أوقات العمل الرسمية الخاصة.

ومكتبة المدرسة الذكية مكتبة إلكترونية تحتوي على عدد من أجهزة الحواسب التي يمكن من خلالها الدخول على شبكة الإنترنت والحصول على المعلومات التي يحتاج إليها، وهذه الأجهزة مزودة بعدد من الأسطوانات الإثرائية. وتتيح هذه المكتبة للطالب استعارة الكتب بشكل إلكتروني.

ويتم ربط جميع أجهزة الحواسب في المدرسة الذكية بشبكة داخلية خاصة بها، حيث يمكن لمدير المدرسة متابعة العملية التعليمية والإدارية في المدرسة من خلال جهاز الحاسب الموجود في غرفة مكتبه.

جميع العاملين في المدرسة الذكية متدربون على استخدام الأجهزة التكنولوجية كل حسب احتياجات طبيعة عمله. ولا تكتفي المدرسة الذكية SMART Schools بتحسين مستوى عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة، بل تمتد خدماتها خارج أسوار المدرسة بعد أوقات العمل الرسمية.

وتشمل هذه الخدمات مجموعة من الدورات والبرامج التعليمية والتثقيفية المختلفة حسب احتياجات المجتمع المحيط بها.

والمتعلم في المدرسة الذكية إيجابي يبحث عن المعلومة بنفسه، يجمع الحقائق ويمحصها ويستنتج منها. يتعلم باللعب والحركة. يجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل، يستفيد من معلمه عندما يحتاج إليه.

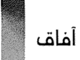
وتحرص المدرسة الذكية على تطبيق التعليم التعاوني عن طريق المجموعات لما له من دور في تنمية مهارات التفاهم والحوار مع الناس وتكوين الرأي السليم، والتربية على التشاور والتعاون.

لقد تبين أن مفهوم وفلسفة المدرسة الذكية في أذهان الكثيرين يقتصر على استخدام التكنولوجيا في العملية التدريسية، وهذا المفهوم يعد قاصرًا، حيث تعنى المدرسة الذكية بإحداث ثورة شاملة في التعليم، وشخصية الفرد محاولة الاستفادة من الذكاءات المتعددة للتلاميذ، وتنمية إبداعاتهم، وتعليمهم مجموعة من المهارات الحياتية التي تساعدهم على توفير فرص أفضل في الحياة. ■

المراجع

- جون. ج. تايلور: «عقول المستقبل»، ترجمة لطفي فهيم، ص١٧.
- سلمى فضل صعيدي: «التنمية الذهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في ضوء الوعي بالمدرسة الذكية»، بحث دكتوراه منشور، معهد الدراسات والبحوث العربية، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٥م.
- بشير عبدالرحيم الكلوب: «في تقنيات التربية- استخدام الأجهزة في عملية التعليم والتعلم»، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط٥، ١٩٩٦م، ١٤١٦هـ.
- كوثر حسين كوجك: «اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس»، عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٩٧م.
- دونا أوتشيدا وآخرون: «آفاق تربوية متجددة- إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين»، ترجمة: محمد نبيل نوفل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

فبراير ٢٠٠٧
وزارة التربية والتعليم
السعودية



حينما يتوقف الطفل عن وضع النقود في فمه يمكن وضعها في يده . .

مصروف الجيب ..
دروس **كبرى** بمبالغ **زهيدة**

أسامة أمين* - ألمانيا

*صحفي مصري

البريق الذي يلمع في أعين الأطفال حين يرون المال يثبت إدراكهم منذ نعومة أظفارهم لأهمية هذه العملات المعدنية والأوراق النقدية، ومعرفتهم أن امتلاكها يعني تحقيق الكثير من الأهداف: شراء الحلوى من السوبر ماركت، والتبرع للمسجد، ومساعدة المحتاج، والذهاب للطبيب والحصول على الدواء، أو السفر إلى الخارج. وتقع المسؤولية على عاتق الأهل في تعليم الطفل كيف يتعامل مع النقود، ليصبح بعد ذلك إنسانًا مدبرًا، منظمًا في علاقته بالمال، أو ليصبح مسرفًا أو مقترًا غير قادر على الاعتدال في الإنفاق.

أول مصروف للجيب

توصلت دراسات علمية متخصصة عديدة إلى أن اهتمام الطفل بالمال بصورة متزايدة يتزامن مع بلوغه سن الخامسة، وعندها يمكن للأهل أن يبدؤوا في إعطائه مصروف الجيب، أو بأسلوب آخر: حينما يتوقف الطفل عن وضع العملات المعدنية في فمه، يمكن وضعها في يده، لأنه يعطي الطفل الشعور بأن الكبار يأخذونه مأخذ الجد، وأنه أصبح يتمتع نسبيًا ببعض الاستقلالية، كما أن مصروف الجيب يعلمه كيفية تقسيم المال على الاحتياجات.

وتتحدد قيمة مصروف الجيب وعدد مرات دفعه أسبوعيًا أو شهريًا، حسب عمر الطفل، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الأطفال حتى سن التاسعة استيعاب الفترات الطويلة، ولذلك فمن الأفضل منح الأطفال في الفئة العمرية التي تتراوح بين الخامسة والتاسعة مصروف الجيب بصورة أسبوعية، وبدءًا من سن عشر سنوات يمكن أن يتم دفع المصروف كل أسبوعين، وبتقدم السن يصبح الدفع مرة كل شهر.

مقدار مصروف الجيب

إذا اعتبرنا أن متوسط دخل الفرد في دول أوروبا الغربية يبلغ حوالي ٢٠٠٠ يورو شهريًا، فإن الدراسات الغربية تحدد قيمة المصروف تبعًا لذلك على النحو التالي:

السن	المبلغ	معدل الدفع
أقل من ست سنوات	٥٠ سنتًا	أسبوعيًا
٦ — ٧ سنوات	١ — ٢ يورو	أسبوعيًا
٨ — ٩ سنوات	٢ — ٣ يورو	أسبوعيًا
١٠ — ١١ سنة	٧,٥ يورو	كل أسبوعين
١٢ — ١٣ سنة	٢٠ يورو	شهريًا
١٤ — ١٥ سنة	٢٥ يورو	شهريًا
١٦ — ١٧ سنة	٣٠ — ٥٠ يورو	شهريًا

وحتى تكون الصورة واضحة للقارئ، فإن مبلغ نصف اليورو (ريالين سعوديين تقريبًا) يكفي لشراء رغيف خبز صغير، أو علبة عصير، أو آيس كريم متواضع، أو دفتر دراسي قليل الأوراق، أو لعبة قديمة يبيعها الأطفال لبعضهم في أسواق نهاية الأسبوع. أما اليورو فبالكاد يكفي لشراء

تذكرة ركوب الباص لمرة واحدة، أو وردة، أو ساندويتش هامبورجر بدون مشروب، أما دخول مدينة الملاهي فيتكلف حوالي ١٥ يورو، وكذلك سعر التي شيرت حوالي ١٠ يورو.

ومقارنة بالأوضاع في الدول العربية، فإن مبلغ الريالات العشرة، يكفي لشراء ساندويتش شاورمة مع المشروب، أو ركوب الحافلة لمسافة كبيرة، أو شراء عدد من مجلة (المعرفة).

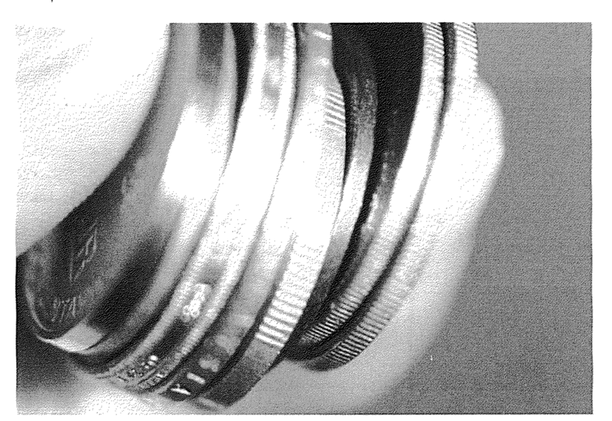
فإذا علمنا أن متوسط دخل الفرد في غالبية الدول العربية، حتى النفطية منها لا يصل إلى هذا المبلغ، فإن مصروف الجيب للأطفال في الكثير من الأحوال يكون أكثر من ذلك، مما يعني أن الخطأ الأول يأتي من الأسرة التي تجعل الطفل لا يدرك قيمة المال، ولا كيفية التصرف فيه. فالمثل الإنجليزي يقول (إيزي كوم إيزي جوز. ما يأتي بسهولة يذهب بسهولة).

وحتى هذه المبالغ المذكوره أعلاه، ليست نصًا مقدسًا يلتزم بها الجميع، إذ لابد من مراعاة الحالة المادية للأسرة، وعلى الطفل أن يفهم أنه جزء منها، يحصل منها على قدر ما يتوفر للأسرة ككل، ولا يحق له أن يكون أنانيًا، يفكر في نفسه، ويطالب بحقوق -ليست حقوقًا في الأصل- بغض النظر عن بقية أفراد الأسرة. وإذا أدرك الطفل ذلك، وتعلم من الصغر هذه الخلفيات، فإنه لن يشعر بعقدة نقص أمام زملائه الذين يحصلون على مصروف أعلى منه.

وإذا علمنا أن واحدة من أغنى دول أوروبا الغربية وهي ألمانيا مثلاً، يعيش فيها حوالي مليونين ونصف مليون طفل وشاب على الإعانات الاجتماعية، فإن هؤلاء جميعًا لا يمتلكون الملابس ذات الماركات الغالية، ولا يسجلهم أهلهم في النوادي الرياضية ولا في دورات اللغات الأجنبية، والموسيقا، وغيرها. إذا علمنا ذلك أدركنا أن الطفل العربي يجب أن يتعلم النظر إلى نصف الكوب الممتلئ، لا النصف الفارغ، وأن يرضى بما قسم الله له، دون أن يعني ذلك تواكل الوالد وتقاعسه عن السعي وراء الرزق.

وجود نظام يعفي من الحرج

ينصح خبراء التربية بأن يتفق الأهل مع أبنائهم عما يتحمل الأطفال دفعه من هذا المصروف. وهل يشمل مثلاً شراء تذاكر المواصلات، ورسوم دخول



حمام السباحة، وشراء الهدايا للأصدقاء في المناسبات، وعندها لابد من ارتفاع هذا المصروف ليغطي كل هذه النفقات. أما عندما يكون المصروف مخصصًا للنفقات الترفيهية فقط مثل الأيس كريم، أو مجلات الأطفال، أي أشياء ليس الطفل في حاجة ماسة إليها، فإن مقداره يكون أقل بكثير.

كما ينصحون بأن يتفق الأهل مع أبنائهم على قيمة المصروف، وموعد دفعه أسبوعيًا، بحيث لا يضطر الطفل إلى الاستجداء، ولا يصيبه الإحباط من عدم حصوله على مبلغ أكبر، كأن يأمل أن يناله هذه المرة. ومن الممكن مثلاً الاتفاق على تسليم الطفل مصروفه الأسبوعي بعد العودة من صلاة الجمعة، وإذا كانت هناك نفقات إضافية لازمة فيمكن للأهل أن يستمعوا إلى المبررات التي يسوقها الطفل، بشرط وجود حدود لا يتم تجاوزها. فإذا أراد الطفل سلعة تزيد قيمتها على ٥٠ يورو، فلابد أن يقوم الأهل بشرائها بأنفسهم، وبشرط قيام الطفل بإنجاز كبير، أو في مناسبة غير عادية، ينتظر الطفل قدومها، فيتعلم الصبر والمثابرة، ويتعلم أن الفرح بقرب تحقق الحلم لا يقل عن السعادة بالحلم نفسه.

وينبغي أن يكون الطفل حرًا في إنفاق هذا المبلغ بصورة مستقلة نسبيًا، حتى لو اشترى به كله آيس كريم في دقيقة واحدة، حتى يتعلم من أخطائه، طالما لم تكن أخطاء فادحة. ولا ينبغي بحال استخدام مصروف الجيب كأسلوب للضغط على الطفل، ولا حرمانه منه بسبب خطأ بدر منه، بل لابد أن يدرك أنه حق له وليس وسيلة لعقابه.

اكتساب مبالغ إضافية

في المدرسة الابتدائية يدرك الأطفال أن المال هو مقابل القيام بعمل ما، وحينما يصلون إلى الصف الخامس الابتدائي يمكنهم كسب مبالغ إضافية من الوالدين، ولا يكون ذلك مقابل قيامهم بتأدية الأعمال المعتادة، مثل المساعدة في ترتيب المنزل أو تنظيف الغرف الخاصة بهم، أو إحضار الخبز من السوبر ماركت، بل لابد أن يكون عملاً مختلفًا عن تلك الأعمال، مثل المساعدة في أعمال الحديقة، أو مساعدة الأم في تنظيف سلم العمارة

جهات حماية المستهلك تنصح بأن تكون هواتف الأطفال والشباب ذات كروت مدفوعة مسبقًا، وبمبالغ محددة، إذا انتهت لم يعد ممكنًا إجراء المزيد من الاتصالات. ولا ضير أن يبقى الجهاز صامتًا لعدة أيام، بل أسابيع، حتى يتعلم الشاب كيفية التعامل مع هاتفه، وكيفية تقسيم المبلغ المتاح على الفترة الزمنية اللازمة

أو القبو، ولكن يجب الاتفاق مسبقًا على حجم المكافأة، حتى لا تكون هناك مزايدة بعد الانتهاء من العمل.

كما يستطيع الأطفال – إن رغبوا- بيع ألعابهم القديمة التي لم تعد تناسب أعمارهم، للمشترين من الأطفال الأصغر سنًا منهم، وبأسعار رمزية. وتدل الإحصائيات الغربية على أن حوالي ٢٥٪ من الشباب في المرحلة العمرية من ١٣ – ٢٢ سنة، يمارسون أعمالاً إضافية، ولذلك فهناك قوانين تنظم عدد ساعات العمل ونوعه، بحيث لا يتعرض الشاب لأضرار صحية، ولا يتسبب عمله في التأثير سلبًا على دراسته. فمثلاً يحق للشاب الذي يتراوح عمره بين ١٣ – ١٤ سنة أن يعمل بعد الحصول على موافقة الوالدين، فترة لا تزيد عن ساعتين يوميًا بشرط أن تكون الأعمال خفيفة، مثل توزيع الصحف على المنازل، أو رعاية الأطفال الصغار عند الجيران، ولا يجوز أن يمارس الشاب عملاً بعد الساعة السادسة مساء. أما الشباب في المرحلة العمرية ١٥ – ١٨ سنة، فيمكنهم فوق ذلك العمل في العطلات المدرسية حتى ثماني ساعات يوميًا، بشرط أن يكون ذلك في أيام العمل

الأسبوعية فقط، وفي الفترة من السادسة صباحًا والثامنة مساء، كما لا يجوز أن يزيد عدد أيام العمل الكاملة، أي أن يبلغ معدل العمل فيها ثماني ساعات يوميًا، عن ٢٠ يومًا في السنة. وابتداء من بلوغ سن ١٨ سنة يمكن للشاب العمل في العطلات المدرسية بحيث لا تزيد عدد هذه الأيام سنويًا على ٥٠ يومًا، ولا يجوز قيام التلاميذ حتى نهاية المرحلة الثانوية بأعمال شاقة، كما لا يجوز لصاحب العمل تكليف الشاب بالعمل في ظروف الطقس القاسية، مثل الحر الشديد أو البرد القارس.

وتفيد هذه الأعمال في جعل الطفل أو الشاب أكثر ثقة بنفسه، وإدراكًا لقيمة العمل، ولقيمة المال أيضًا، ولكن يجب على الأهل مراعاة ألا يقضي الطفل أو الشاب العطلات المدرسية في العمل كلها، دون أن يستمتع بالإجازة، ليعود بعدها نشيطًا للتعلم من جديد، وضرورة أن يكون لديه الوقت الكافي لمراجعة ما تعلم، والاستعداد لما سيدرس في الفصل الدراسي التالي.

لا ديون

يجب أن يتعلم الطفل أو الشاب منذ الصغر ألا ينفق ما لا يملك، وألا يستدين لتحقيق هدف ما، بل يجب أن يتعلم أن ينتظر حتى يدخر المبلغ المطلوب، ثم شراء ما يريد، وأن لا يحلم بما لا يملك تحقيقه، حتى لو كان المبلغ الذي ينقصه ضئيلاً، وحتى لو كان من المؤكد أنه سيحصل على هذا المبلغ في غضون أيام قليلة، وطبعًا لن يقتنع الطفل أو الشاب بمبدأ عدم الاستدانة، إذا رأى والديه ينهونه عن أمر يأتونه هما، فهما القدوة التي يحتذي بها، ويسير على دربها.

وهناك من الأطفال والشباب من يبدأ مبكرًا في عمل سجل لنفقاته سواء في دفتر خاص أو في الكمبيوتر، فيدون كل ما ينفقه ووجه الإنفاق، بحيث يعلم أين ذهب مصروفه، وبالتالي يستطيع أن يقوم بترشيد إنفاقه بسهولة، بإلغاء النفقات التي يرى أنها ليست ضرورية، ويستبدل بها ما هو أشد أهمية. ويجب ألا يضخ الأهل المال لأطفالهم الذين أنفقوا ما لديهم قبل انقضاء الأسبوع، لأن الطفل أو الشاب لابد أن يدرك أن المال يمكن أن ينفد، وأن السماء لا تمطر ذهبًا ولا فضة.

ولا ينبغي بحال استخدام مصروف الجيب كأسلوب للضغط على الطفل، ولا حرمانه منه بسبب خطأ بدر منه، بل لابد أن يدرك أنه حق له وليس وسيلة لعقابه

الفخ الكبير

أجهزة الجوال بأشكالها العديدة، ورناتها المتنوعة، وإمكانياتها التقنية التي تفوق الخيال، لم تعد وسيلة للحديث فقط، بل أصبحت مجموعة أجهزة، داخل جهاز واحد، هاتف وراديو وكاميرا وفيديو وكمبيوتر شخصي، أصبح التخاطب بالصوت والصورة ممكنًا بتكنولوجيا (يو إم تي إس)، وغير ذلك كثير، ولكن هذا الجهاز قادر على ابتلاع المال بقدرة فائقة أيضًا، يكفي أن تنسى نفسك نصف ساعة وأنت تكلم صديقًا خارج الحدود، بل إن هناك من الجهات الفاسدة من يرسل لك رسالة قصيرة (إس إم إس)، ويطلب منك الرد عليها برسالة مماثلة، فما أن تفعل ذلك تأتيك الفاتورة في نهاية الشهر بخصم ٤ يورو، لا تعرف من أين جاءت.

لذلك فإن جهات حماية المستهلك تنصح بأن تكون هواتف الأطفال والشباب ذات كروت مدفوعة مسبقًا، وبمبالغ محددة، إذا انتهت لم يعد ممكنًا إجراء المزيد من الاتصالات. ولا ضير أن يبقى الجهاز صامتًا لعدة أيام، بل أسابيع، حتى يتعلم الشاب كيفية التعامل مع هاتفه، وكيفية تقسيم المبلغ المتاح على الفترة الزمنية اللازمة.

والفخ الآخر هو الملابس الرياضية ذات الماركات العالمية التي يرى كثير من الشباب أن عدم ارتدائهم لها يجعلهم دون أقرانهم، وموضع



سخرية زملائهم. ولكن لابد أن يرسخ الأهل لدى الشاب أن قيمة الإنسان لا علاقة لها بماركات محددة يرتديها. ولكن خبراء التربية يعترفون بأن الأمر ليس بهذه السهولة، وأن بعض الشباب يعاني بشدة هذا الأمر، لبعد الآخرين عنه بسبب عدم امتلاكه لملابس تحمل اسم ماركة عالمية، وكلما كان الإنسان خاوي الجوهر، أراد تعويض ذلك بالمظهر الخارجي.

التعامل مع الدعاية

يجب أن يقوم الأهل في سن مبكرة بشرح مغزى الدعاية والإعلان سواء في التلفزيون أو في إعلانات الطريق أو في المذياع أو مجلات الأطفال، والتي تعتمد على جذب الأطفال باستخدام كل وسائل الإغراء، الشخصيات المحببة لديهم من أفلام الكرتون، أو المسلسلات التلفزيونية، والحيوانات التي ترتبط في مخيلتهم بأشياء لطيفة، والموسيقا والأغاني، لحفظ أسماء السلع التي يتم الترويج لها، وعندها يقوم الأهل بتوضيح أن الدعاية تحرص على ذكر الجوانب المحببة للطفل، مثل الطعم، دون الإشارة إلى أن كثرة تناولها تصيب بالسمنة، أو تضر بالصحة عمومًا فتتسوس الأسنان، وتتألم المعدة منها، أو غير ذلك من السلبيات المصاحبة لهذه السلعة، وتوضيح أن العبرة ليست دومًا بشهرة السلعة، ولذلك لا ينبغي ترك الطفل أمام التلفزيون، يغسل له مخه، ويلقنه تجار السلع، وأصحاب مطاعم الوجبات السريعة ما يشاؤون من غثاء. ولا تعني حرية التصرف في مصروف الجيب أن يخصص الطفل كل ما يقع في يده من مال لإنفاقه دومًا في هذه المطاعم، أو في الملاهي التي توفر ألعابًا إلكترونية لا يتعلم منها الطفل شيئًا، بل تجعله عدوانيًا، ضيق الأفق، ميالاً للوحدة.

حتى لا يذهب ابنك إلى الطبيب النفسي

إن الطفل الذي يتعلم كيفية التعامل مع مصروف الجيب، ويراقب والداه تصرفاته، ويقوّمانها باستمرار، من سن الخامسة حتى ينهي الثانوية العامة، لابد أن يصبح قادرًا بعد التجارب التي تمر عليه أسبوعًا بعد أسبوع، على استيعاب الدرس، فلا يقوم في كِبَره بالمضاربة بكل أمواله في الأسهم، حتى إذا ربح مرة واحدة، رهن سيارته، وأفرغ حساباته المصرفية، ليشتري المزيد من الأسهم، فإذا هبطت أسعارها، هوى من نشوته، وأصابه الهم والغم، وتملكه الضيق، وأخذ يلتمس الحل لدى الطبيب النفسي، لأنه لم يتعلم الدرس مبكرًا، وبمبالغ ضئيلة، لا يعني ضياعها نهاية العالم.

فلنبدأ من الآن في تعليم أبنائنا وبناتنا، ليصبح المجتمع يومًا أقدر على التعامل مع المال، وأكثر إدراكًا أنه وسيلة لتحقيق حياة أفضل، وليس هدفًا للحياة في حد ذاته، وأن التجارة تكون بالسلع لا بالمال، وأنه تعس عبد الدينار، وأن ﴿الباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابًا وخير أملاً﴾. ■



التحرش الجنسي بطلاب المدارس

داهية الدواهي ألا تصدق «بوح» الطفل

إيمان الكرود - الدمام

تعاني أكثر البلدان تحررًا مثل أمريكا والدول الغربية من ظاهرة التحرش. فحسب واحدة من أهم الإحصائيات في أمريكا فإن ٣٠٪ من المتحرشين جنسيًا بالأطفال هم من الأقارب و٦٠٪ منهم من الأصدقاء والجيران بينما فقط ١٠٪ هم من الغرباء. إذًا ٩٠٪ ممن يتحرشون بالطفل هم أشخاص يعرفون الطفل جيدًا

فالمتحرش ليس ذلك الوحش الذي يتخفى بالظلام ليهجم على الطفل على حين غرة بل هم أشخاص يعرفهم الطفل وقد يحبهم ويحترمهم ويثق بهم. وهكذا نقضي العمر ونحن نحذر أبناءنا من الغرباء ولا نعلم أن الوحش قد يكون بينهم - أو قاب قوسين أو أدنى - يعيش ويأكل ويشرب وهو وحش وإن ظهر في صورة إنسان بل أحيانًا ملاك.

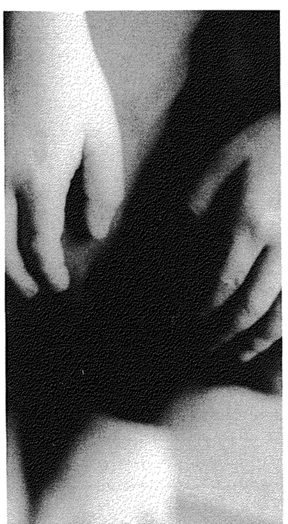
لسنوات ظللنا في مجتمعاتنا العربية نتخطى عناوين مثل «التحرش الجنسي» و«العنف الأسري» وكأنها فقط قصر على مجتمعات دون أخرى ولكن ما غاب عنا هو أن كون المجتمع محافظًا لا ينفي وجود مثل هذه الأمور تمامًا كما لا يعني ظهور حالات من هذا النوع التعميم على كامل المجتمع بالفساد. فالتحرش بالأطفال هو حقيقة بدأت تطل برأسها في مجتمعاتنا بعد طول كتمان. وحالات الاغتصاب التي تذكرها وسائل الإعلام ماهي إلا نسبة بسيطة أو كما يقولون قمة جبل الجليد فمن المعروف أنه نادرًا ما يبلغ عن حالات الاغتصاب ويزيد الأمر إشكالاً إذا كانت هذه الحالات يتورط فيها الأقارب. لذا فمن المستحيل، وأكرر من المستحيل، أن نجد إحصائية تقدم لنا أرقامًا واقعية. وحتى في أمريكا ودول الغرب لا توجد إحصائيات دقيقة لهذا الموضوع. بل إنه لم يكتشف تفشي هذا الأمر في دولة مثل بريطانيا إلا بعد إنشاء خدمة الخط الساخن للأطفال الذين يتعرضون للتحرش الجنسي، وحتى فكرة هذا الخط بدأت بالمصادفة، فبعد أحد البرامج الذي بث في البي بي سي عام ١٩٨٦م وهو برنامج Thats *Life*رجت مقدمة البرنامج المشاهدين أن يساعدوها في القيام بدراسة عن التحرش الجنسي بالأطفال، وخصص البرنامج خطًا لمدة أربع وعشرين ساعة لتلقي الاتصالات. وقد هال القائمين على البرنامج العدد الهائل من الاتصالات التي تلقوها من أطفال كانوا يعانون التحرش الجنسي من الأقارب لسنوات وبعض الأطفال كان يتصل من تلفونات عمومية. وتنبه القائمون إلى أن الأمر ليس مجرد حالات فردية بل أضحى وباءً مستفحلاً هناك. وقبل نهاية ذلك العام أطلقت جمعية خيرية خدمة خط الطفل ليصبح أول خط مخصص لمساعدة ضحايا التحرش الجنسي على مدار الساعة.

موضوع التحرش الجنسي من المواضيع «المسكوت

عنها» في مجتمعنا والمجتمعات العربية عمومًا ولكن ما يتسرب إلينا من حكايات عن هذا الموضوع وما نسمعه من أسئلة ترد في برامج الفتاوى أو اتصالات في البرامج الحوارية يؤكد لنا وجود هذه الظاهرة. ورغم وجودها فإن مجتمعنا لا يزال يجهل الكثير عنها. فالتحرش الجنسي لا يعني الاغتصاب فقط بل هو درجات فإطلاع الطفل مثلاً على صور إباحية هو نوع من التحرش.

آثار التحرش الجنسي على الطفل

إن ما يلفت النظر إلى خطورة التحرش الجنسي هو أن آثاره لا تنتهي بوقف التحرش بل الكثير من هذه الآثار تترسب في ذهن الطفل وتبقى معه، إذا لم يخضع للعلاج. حتى بعد أن ينضج وتؤثر على حياة المحيطين به وقد تحولها إلى جحيم. وليضع القارئ مشاعر الغضب والخجل والشعور بالذنب والإحساس



بالخيانة والخوف في بوتقة وليخلطها وليرى أي طفل سيخرج هذا المزيج. فالاكتئاب المزمن والرغبة في الانتحار وعدم تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس والإغراق في المسكرات والمخدرات ما هي إلا بعض الآثار النفسية التي يسببها التحرش.

صدق أطفالك تحمهم

داهية الدواهي أن كثيرًا من الأطفال الذين يبوحون بما يحدث لهم لا يُصدقون حتى من قبل أقرب أقربائهم بل يتهمون بالكذب وسعة الخيال كما حدث لطفلة في إحدى المدارس الابتدائية اضطرت للعيش مع جدتها وعمها بعد انفصال والديها وزواج كل منهما. ولكن الطفلة المسكينة بدأت تتعرض للتحرش من قبل عمها. فما كان من الطفلة إلا أن اشتكت إلى جدتها التي ثارت ودافعت عن ابنها متهمة الطفلة الصغيرة بأنها «تتبلى» على ابنها. ولم يكن موقف الأب بأحسن حالاً بل تجاهل شكوى ابنته متهمًا إياها بالكذب والتلفيق. ولم ينقذ الفتاة إلا أمها التي ضمتها إليها. وهكذا تنقلب الضحية في كثير من الأحيان إلى جانٍ والجاني إلى ضحية. وقد يضرب الطفل البريء ويتعرض للإهانة بل ويلام أحيانًا ويتهم بأنه هو المتسبب بما يحدث. فيضطر الصغير إلى أن يطوي الألم في صدره ويستمر الجاني الذي قد أمن العقاب في ممارسته نزعاته المريضة. فلا يوجد من يريد أن يصدق بأن أباه أو ابنه أو أخاه متهمون بمثل هذا الجرم. والكثير من الأمهات تؤكد أنها قد ربت ابنها أو ابنتها أفضل تربية. قد يكون هناك الكثير من الصحة فيما قالته وقد تكون قد ربت ابنها فعلاً أحسن تربية كما تقول ولكن ما تبنيه الأم في سنوات قد تهدمه أشياء أخرى في شهور. وإذا كانت الأم تربي فإن الشارع أيضًا يربي والأطفال في المدرسة يربون والتلفاز يربي. فعملية التربية اليوم أضحت مشتركة تتنازعها أطراف عديدة. وإذا كانت الأم ربت في ابنها محاسن الأخلاق فإن الآخرين قد يربون فيه سيئها.

وتزداد المشكلة تعقيدًا إذا كان هذا المتحرش ممن يثق بهم الطفل ويقنعه بطريقة أخرى أن ما تقوم به هو الصواب. أذكر في هذا الخصوص قصة قرأتها منذ فترة كتبتها أمريكية عانت هذه التجربة في السبعينيات من القرن الماضي وروت قصتها

مؤخرًا في كتاب للإفادة. ملخص القصة هو أن هذه الفتاة تعرضت للاختطاف من حيث لا تدري عن طريق صديق للعائلة الحميم الذي قام بعملية غسيل دماغ للطفلة وأقنعها أنهما، هي والخاطف، قد تعرضا للخطف عن طريق مخلوقات فضائية اصطفتهما من بين جميع البشر ليكونا والدي الابن المميز متخذًا من هذه الأكذوبة ذريعة لممارسة أفعال مشينة مع الطفلة التي انطلت عليها القصة وابتلعت الطعم خصوصًا وهي تسمع كل ليلة أصوات غريبة غير آدمية مثل تلك التي تسمعها في أفلام الخيال العلمي. وكتمت الطفلة ما يحدث بينها وبين الرجل خصوصًا أن أصوات الكائنات الغريبة التي تسمعها في الليل كانت تحذرها من إفشاء الأمر وإلا تعرضت عائلتها لما لا يحمد عقباه. وهكذا لف الرجل خيوطه بذكاء حول تلك الفتاة لاسيما أنه كان يصدر أوامره لها بطريقة غير مباشرة عن طريق هذه الكائنات الفضائية. وقد استمرت القصة الغريبة بينه وبين الفتاة سنوات رغم محاولات العائلة التدخل لاسيما بعد أن حاول أن يهرب بها إلى المكسيك حيث تزوجها هناك تاركًا زوجته وأبناءه الذين هم في سن الطفلة.

احذر من «بروتس»

المشكلة أن الكثيرين يفترضون حسن النية ويعملون بمبدأ «إن بعض الظن إثم» ولكن إذا كان بين الجنون والعبقرية شعرة فإن بين حسن النية أحيانًا والسذاجة ما هو أحد من الشعرة والآية الكريمة لا تعني أبدًا الغفلة والتهاون. فالقريب الحنون والجار الطيب والصديق المخلص قد يكونون هم أنفسهم الوحوش الذين نحذر أبناءنا منهم. فالحنو الزائد قد يكون قناعًا للشخص له فيه مآرب خفية. وفي الطب النفسي حالة معروفة تسمى Pedophilia وتعني الانجذاب الجنسي نحو الأطفال. ولم يعرف الناس بوجود مثل هذه الحالة بمفهومها الإكلينيكي إلا في حوالي السبعينيات من القرن الماضي. وكانت الصدمة الكبيرة عندما أدرك الكثير أن قائمة المصنفين تحت هذه الحالة ضمت أسماء لامعة وشخصيات كان الكثير منهم يعتبرون قدوات لا غبار عليهم من أطباء أطفال ومحامين ومرشدين. بل إن أحدهم كان قد اختير مدرس العام في منطقته.

▌▌الاكتئاب المزمن والرغبة في الانتحار وعدم تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس والإغراق في المسكرات والمخدرات ما هي إلا بعض الآثار النفسية التي يسببها التحرش▌▌

علامات التحرش الجنسي

وعلامات التحرش كثيرة ولكن من المهم ألا ينتظر الوالدان من الطفل أن يبوح لهما بما جرى، فخوف الطفل من التهديد وخوفه من أن يفقد حب المتحرش الذي قد يكون قريبًا منه وإحساسه بالذنب من أكبر الأسباب التي تمنع الطفل من البوح. ولكن هناك علامات قد تساعد الوالدين في الكشف عن المشكلة ولكن أهم شيء ألا يفشل الآباء في قراءة هذه العلامات التي من أهمها:

-تدني مستوى الطفل الدراسي.
-إظهار ميول جنسية في وقت مبكر كأن يمارس هو بعض الحركات الجنسية مع الأطفال الآخرين أو حتى التلفظ بكلمات «جنسية».
-الخوف من ذكر اسم أو مكان معين بدون ذكر سبب واضح.
-تغير مفاجئ في السلوك.
-رسومات غريبة ومرعبة.
-رفض الذهاب إلى مكان معين.
-خوف غير مبرر من الفحص الجسدي.
-اكتئاب أو فرط حركة.
-كوابيس مزعجة.

دراهم وقاية

بعيدًا عن كل التنظيرات والتوصيات التربوية يأتي حديث رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم: «وفرقوا بينهم في المضاجع» إذا بلغوا عشر سنين.

نبراسًا هاديًا ودليلاً مرشدًا وقد وجدت الدراسات الحديثة أن الكثير من حالات التحرش الجنسي تقع في أسر فقيرة ينام أفرادها في مكان واحد.

- توعية الطفل بخصوصية أعضائه وألا يسمح لأي أحد تحت أي ظرف مسها أو الاطلاع عليها حتى لو كان معلمًا أو أحد الكبار. فكما نعود أطفالنا على السمع والطاعة للكبار لابد أن نعلمهم أيضًا أن يقولوا لهم «لا» أحيانًا إذا صدرت منهم تصرفات غير لائقة.

- تعليم الطفل الفرق بين اللمسة البريئة واللمسة غير البريئة.

- تعويده اللجوء إلى الوالدين متى ما بدرت بوادر مريبة من أيما شخص مهما كانت صلة قرابته.

وهذا يعني بالضرورة خلق بيئة حوار في المنزل وإلا كيف سيتجرأ الطفل للحديث عن مثل هذا الموضوع. ومن المهم جدًا تصديق الطفل. صحيح أنه دائمًا ينسب للأطفال الخيال الخصب ولكن عندما يتعلق الأمر بالجنس فثق أن طفلك لا يروي إلا الحقيقة.

- عدم السماح لهم بالمبيت خارج البيت في أماكن بعيدة.

دور المجتمع

المشكلة الكبرى إذا كان أحد الوالدين (غالبًا



الأب) هو المتحرش لاسيما أن مجتمعاتنا العربية أخوف ما تخاف الفضيحة و«كلام الناس» وقد يفضل البعض التغاضي عما يحدث درءًا لألسن الناس وطلبًا للستر. ولكن السر الذي يكتم اليوم سيكبر ويتضخم ويتسرب في الغد متخذًا أشكالاً جديدة. وستجد الأسرة نفسها وقد كانت تحاول إخفاء سر واحد تنوء بحمل أسرار عديدة.

- ومن هنا تأتي أهمية إنشاء مراكز متخصصة شعارها السرية المطلقة وتعمل أولاً على طمأنة الأسرة ثم تقوم بدراسة الحالة وتعالج كلاً من الضحية والجاني الذي لابد هو الآخر أن يتلقى علاجًا مكثفًا. ولابد أن تكون هذه المراكز مجهزة بحيث تستطيع إبعاد الطفل إذا استلزم الأمر وتوفير مكان إقامة له.

- الخط الساخن الذي تحدثت عنه في البداية هو من أفضل الوسائل لاسيما إذا كان القائمون على هذا الخط من المتخصصين. إذ إن الطفل بحاجة وقد سدت في وجهه السبل إلى (الفضفضة) إلى شخص محايد يثق به ويصدقه ويوجهه إلى حل مشكلته. وقد أنقذت هذه الخدمة في لندن آلاف الأطفال.

- كما للمدرسة دور كبير في إشاعة التربية الجنسية واكتشاف ضحايا التحرش الذين قد يفضلون اللجوء إلى المعلمين والمرشدين أكثر من الأهل. فتثقيف المعلم بمثل هذه الأمور هو مطلب ضروري ومهم خاصة أن المدارس تستقبل يوميًا مثل هذه الحالات.

- التربية الجنسية بمفهومها الإسلامي وتحذير الأطفال في المدارس وطرح الحلول أمامهم ستسهم إلى حد كبير في القضاء على المشكلة. إحدى الفتيات الصغيرات التي كانت تخضع للتحرش اليومي من والدها في بريطانيا لم تتأكد من خطأ هذا الفعل الذي أقنعها والدها أنه طبيعي وعادي إلا بعد أن شاهدت أحد البرامج التلفزيونية التي تتحدث عن التحرش الجنسي.

- وقبل كل شيء نحن في حاجة إلى إشاعة ثقافة التعامل مع مثل هذه المشكلات.

إن المجتمع بحاجة إلى التثقيف في مثل هذه القضايا. وقد أحسنت «المعرفة» عندما خصصت قبل أكثر من سنة ملفًا عن «التربية الجنسية» التي مازال ينظر لها بعين الريبة رغم أن «التربية الجنسية» من أهم الخطوات لوقاية أبنائنا من خطر التحرش. ■

شاركونا

حملة الاشتراكات لعام

١٤٢٧ هـ

المعرفة

المجلة الثانية في العالم العربي

روناء للإعلان والتسويق - الرياض

هاتف ٤١٩٧٣٣٣ الإعلانات ٢٢٢ - ٢٢٠ الاشتراكات ٢٥٩ - ٢٦٠ فاكس ٤١٩٧٦٩٦

للاشتراك يرجى الاتصال على جوال

٠٥٠٤٤٨٠٩٢٨ - ٠٥٠٢١٥٥٢٤٤ - ٠٥٥٩٠٩٩٢١٩ - ٠٥٥٦١١٥٩٨٣

advertising@rawnaa.com

الناشر

Rawnaa

Specialized Communications

روناء للإعلام المتخصص

تصدر عن





أعدته«شركة فورد للدراسات المتقدمة»

فرصة فورية لتطبيق منهج تكنولوجيا متكامل

إعداد: ريتشارد زينر و باول بولدنك
ترجمة:عبدالله الحربي ـ المدينة المنورة

المصدر: Journal of Technology Education ,Vol.17,No.1, Fall 2005, USA

طرحت شركة فورد للسيارات، في خريف عام ٢٠٠٤م، منهج (تمهيدي هندسة) جديدًا للمدارس الثانوية. وقد استغرق تطوير المنهج، وهو معدل من برنامج صناعي سابق، ثلاث سنوات تقريبًا. إذ أرادت شركة فورد ومصممو المنهج أن تتوافر في هذا البرنامج أفضل المبادئ والممارسات التكنولوجية في المرحلة الثانوية. ومن أجل ذلك بذلوا جهودًا مكثفة راعوا فيها أن يدخلوا المعايير الوطنية للمناهج في مرحلة التصميم. وإضافة إلى ذلك تربط المواد التعليمية بين المحتوى الأكاديمي والتكنولوجي بطريقة يستفيد منها المعلمون والطلاب على حدٍ سواء.

قررت فورد عام ٢٠٠٠م البدء بتطوير هذا المنهج وأسمته «شراكة فورد للدراسات المتقدمة» (PAS) ويهدف هذا المشروع إلى إنشاء برنامج يستخدم تقنية القرن الحادي والعشرين وفيه من المرونة ما يجعله قابلاً للاستخدام في أماكن غير تقليدية مثل مرافق ما بعد دوام المدرسة والمرافق الصيفية، وإلى جانب ذلك توخى واضعو البرنامج التزام المعايير الأكاديمية الوطنية عند وضع المحتوى. وقد تم تغيير مسمى المنهج من (FAMS) الذي كان يستهدف الثانويات الصناعية ويختص بالعلوم الصناعية، إلى (PAS) لتتسع دائرة مشاركة شركة فورد وتشمل العمل الاجتماعي ومعاهد ما بعد المرحلة الثانوية، وتضع مقررات عالية الجودة لمرحلة الثانوية العامة.

يتكون برنامج (PAS) الكامل من عدد من المقررات الدراسية التي تدرس على مدار خمسة فصول دراسية، ويحتوي كل مقرر على ثلاث وحدات تدرس على امتداد ستة أسابيع وهو مصمم لأن يدرس كمنهج متسلسل يبدأ من الصف العاشر. ويعتمد المنهج على عدد من أفضل طرق التدريس مثل: حل المشكلات، التعلم التعاوني أو فريق العمل، المناقشة وغيرها. كما يستخدم الطلاب أيضًا مصادر متنوعة للمعلومات.

تحديد الاحتياجات:

بدأ المشروع بهبة (منحة تخطيط) لمركز التطوير التربوي (EDC) في مدينة نيو تاون الذي استطلع أولاً آراء المعلمين والطلاب حول المنهج السابق (FAMS) ومقرراته، وهي مهمة أثمرت عددًا من نقاط النقاش المهمة. ورغم أن نتائج الاستطلاع كانت في غالبها إيجابية إلا أنه أيضًا كان هناك إجماع على أن المنهج قديم إلى حد ما خاصة في طرحه واستخدامه للتكنولوجيا. إلا أن المدرسين والمنسقين كانوا معجبين بفلسفة (FAM) وتركيزه على مهارات الاتصال والعمل الجماعي وحل المشكلات. أما الطلاب فأكثر ما أعجبهم في البرنامج هو الدورات التدريبية والرحلات الميدانية و زيارات مواقع العمل. كما عبر المعلمون أيضًا عن حاجتهم لموقع إنترنت يوفر أنشطة منهجية وشبكة وطنية من برامج (FAM).

كما أجرى مركز التطوير التربوي (EDC) بحثًا على المناهج المشابهة لمنهج(FAM) في الأهداف والمحتوى. فتمت دراسة ما مجموعه عشرة مناهج من الممكن أن توحي بأفكار تساعد في التطوير. وبالرغم من أن كل واحد من هذه المناهج يتمتع بالعديد من المزايا و لاقى نجاحًا مع مجموعات مختلفة من الطلاب إلا أن

فريق التخطيط لدى فورد وضع نصب عينيه منهجا أوسع يحبب الطلاب بالهندسة تحت ظروف عمل مختلفة. وبينما تتخصص بعض المناهج الموجودة في مجالات محددة، يهدف البرنامج الجديد لتعريف الطلاب بعالم الأعمال الأوسع، حرفيًا من المفهوم إلى العميل.

الخطوة الثالثة في مرحلة التقييم كانت مقابلة مهندسي فورد وعدد من الموظفين المهمين للتعرف على عدد من الموضوعات المهمة التي ينبغي تضمينها في المنهج الجديد. كما تمت مقابلة المدربين والتربويين المحترفين بشركة فورد لأخذ آرائهم حول أهم الموضوعات التي دائما ما تطلب التدرب عليها مجموعات العمل، إضافة إلى ما يجب أن يتعلمه جميع الموظفين الجدد. و تم الاطلاع أيضًا على العروض العامة التي قدمها مهندسو فورد لتحديد بعض الموضوعات التي تطفو على السطح باستمرار. وبعد عدة جلسات نقاش مع المختصين، تم الاتفاق على أن يتضمن المنهج سبعة مفاهيم هي:

- نظم التفكير.
- الإنتاج.
- مواقع العمل المتنوعة.
- العولمة.
- المفاهيم البيئية.
- الجودة.
- خدمة العملاء.

كانت الفكرة بأن تنسج هذه المفاهيم في جميع المواد و يتم تعلمها عن طريق تطبيقات واسعة النطاق. فمادة عن قرارات العمل، على سبيل المثال، لابد أن تبرز بوضوح ضرورة وجود توازن بين الحاجة للمكاسب الاقتصادية وبين الاهتمامات الاجتماعية والبيئية.

منهج Ford PAS..

أحلام المشاريع تتحول إلى حقائق

إيمان الكرود- الدمام

أراد ستيفن كروبكا، وهو طالب في مدرسة ميت Met School أن يكون طاهيًا منذ تعلم كيف يطبخ في المنزل. إذ يقول: «كنت دائمًا مهتمًا بالطبخ وأشاهد الكثير من برامج الطبخ على التلفاز. فأنا أحب فن و إبداع الطبخ».

أخذ كروبكا حبه للطبخ إلى فصل المشاريع التجارية، وبدأ يتعلم كيف يستطيع أن يحول هذا الحب إلى مهنة. فمثل في عرض البلاد مئات التلاميذ الذين يستخدمون منهج شركة فورد للدراسات المتقدمة (Ford PAS)، يستكشف كروبكا عددًا من تحديات العمل والتجارة والتكنولوجيا المصممة لإعداد التلاميذ للتعليم مابعد الثانوي وبيئة العمل.

ومنهج Ford PAS ليس معروفًا فقط بمحتواه الأكاديمي المكثف و نشاطاته العملية، بل هو مشهور أيضًا بإمكانية تكييفه. إذ طورت المدارس الثانوية في عرض البلاد مقررات خلاقة ومثيرة للتحدي مع وحدات المنهج على أمل تمهيد الطريق لانتقال التلاميذ للتعليم العالي.

تقول فيفيان جلفوي، نائبة رئيس مركز تطوير التعليم EDC ومديرة برامج التعليم والتوظيف والمجتمع في المركز: «يدمج Ford PAS المهارات الأكاديمية والتقنية للقيام بأنشطة تجذب الشباب، ويكون لها معنى بالنسبة لهم وتساعدهم على أن يخترعوا مستقبلاً جديدًا لأنفسهم». والمنهج هو نتيجة تعاون بين شركة فورد للسيارات ومركز تطوير التعليم.

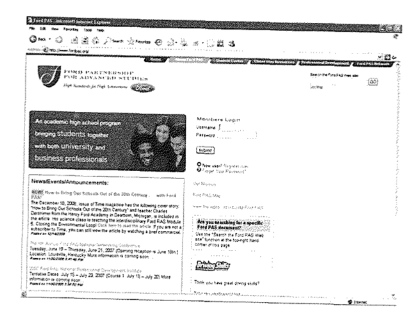
ومن خلال مقراراتها الخمسة تدمج Ford PAS المواد الأكاديمية والعمل و التكنولوجيا مع مهارات الحياة التي يعمل طلاب المدارس الثانوية على تطويرها مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلات والعمل التعاوني ومهارات الاتصال والإدارة الشخصية. وتبدأ الوحدات، التي تؤكد مشاركة الطالب ومساهماته، بمقدمة عن عالم الأعمال، وتطوير المنتج، والصناعة وتستمر لتكشف كيف تتكيف الشركات مع التغير، وكيف يستخدم ويتعامل صناع القرار مع المعلومات،

برنامج فورد الجديد (PAS) يشمل ثلاثة عناصر من عناصر المنهج المحوري. وقد تم بناؤه وفقاً لما يلي:

أولاً: المعايير العلمية الوطنية هي أساس لجميع المواد التعليمية المقدمة.

معايير المنهج تم بناؤها بالتعاون مع المنظمات التالية:

- الرياضيات:المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (٢٠٠٠م).
- العلوم: مجلس البحوث الوطني(١٩٩٦م).
- اللغة الإنجليزية: المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية (١٩٩٦م).
- الدراسات الاجتماعية:المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (١٩٩٤م).
- التجارة: المنظمة الوطنية لتعليم التجارة (٢٠٠١م).



وكيف يقابل المصممون تحديات القرن الواحد وعشرين. أما الجزء الأخير فيتناول المبادئ الأساسية للاقتصاد العالمي. وعن ذلك يقول جيم باديلا، مدير ومسؤول التشغيل الرئيسي لشركة فورد للسيارات: «يساعد منهج Ford PAS الطلاب على تطوير المعرفة الأكاديمية والمهارات العملية التي تتيح لهم أن يدخلوا الكلية وبيئة العمل بثقة وكفاءة. نحن متفائلون بأن خريجي Ford PAS سيكونون ضمن قادة الجيل القادم من متخصصي العلوم والهندسة والأعمال».

وتعتزم المدارس التي استخدمت منهج Ford PAS تزويد الطلبة بروابط للتعليم العالي. فمدرسة ميت، على سبيل المثال، وهي مدرسة ثانوية بديلة تخلت عن الدرجات التقليدية وخطط الدروس، وبدلاً من ذلك تتيح للطلاب الذين يعملون مع فريق متعاون من المستشارين أن يختاروا طرق تعلمهم ويجربون العمل الحقيقي. وتركيز المدرسة على التدريب والمشاريع - طويلة المدى، متعددة الوجوه، النشاطات العملية - خولها لأن تكون مكاناً مناسباً لمنهج Ford PAS. فالمنهج مليء بأنشطة ومشاريع من عمل الطلاب، التي هي وسيلة لتعلم التخطيط و حل المشكلات والتنفيذ والمتابعة.

مدرسة ميت وهي إحدى مدارس Big Picture، تمول من قبل مؤسسة بيل وميلندا جيتس التي تجتذب شريحة طلابية معرضة للخطر ومحرومة. ويلتحق تقريباً معظم طلاب مدرسة ميت بالكلية - وثلاثة أرباع هؤلاء يعتبرون أول من التحق بالكلية من عائلاتهم.

باستخدام برنامج Ford PAS كوسيلة أضحت المدارس الثانوية في عرض البلاد تقوي علاقاتها مع الكليات والجامعات وترفع من استعداد طلابها للتعليم العالي.

وتقول إلين كانتروف، مديرة ERO: «من المثير جداً أن البرنامج يحظى بدعم فورد لينمو ويتكيف في هذه المجتمعات المختلفة».

وقد دشن المجلس الاستشاري لكلية التجارة في الكليات والجامعات التي يدرس فيها السود، على سبيل المثال، برنامجاً تجريبياً ممولاً من قبل شركة فورد للسيارات سوف يدخل منهج Ford PAS للمدارس الثانوية التي يدرس فيها غالبية سوداء من الطلاب يخططون للالتحاق بالكلية.

وهذا التعاون كما يقول بارون هارفي، عميد كلية التجارة في جامعة هاورد في واشنطن وعضو في المجلس الاستشاري، «يركز على تعزيز احتمال التحاق الطالب بالكلية و النجاح فيها. وسوف يوضح أيضاً للطلاب الذين لم يضعوا اعتباراً كبيراً للكلية معلومات أكثر عن المهارات التي يحتاجونها للنجاح في التعليم العالي».

في ميامي أصبح منهج Ford PAS الرفيق

- الاقتصاد: المجلس الوطني لتعليم الاقتصاد (٢٠٠٠م).
- الهندسة: مركز البحوث القاري للتربية والتعليم (٢٠٠٠م).
- تكنولوجيا التعليم: المجتمع الدولي لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٠م).

وقد قام مطورو المنهج بعمل روابط واضحة مع تلك المعايير بينما كانوا ينشؤون ثم يراجعون نشاطات التعلم.

ثاني عناصر المنهج الأساسي هو مهارات الأداء الإنسانية، التي تم تضمينها لأنها تعتبر مهمة في النجاح في الكلية والعمل والحياة. أما ثالث هذه العناصر فهي مفاهيم العمل التي تركز على المستهلك والتي توفر بيئة واقعية للتعليم.

تطوير المنهج:

بدأت عملية تطوير المنهج في صيف ٢٠٠١م بتعاون بين شركة فورد و مركز التطوير التربوي (EDC). وبعد إنجاز أساسيات المنهج وموضوعاته، بدأ فريق التصميم بالاتصال بخبراء في المواد الإضافية والبحث عن مصادر تعلم. وقد وضعت بعض المواد التدريبية المتوفرة لدى شركة فورد تحت تصرف فريق تصميم المنهج، حيث قاموا بمراجعة، على سبيل المثال، البرامج التدريبية في التسويق والإحصاء، وتصميم المنتج آخذين بعين الاعتبار كيف يمكن استخدام هذه المواد للجمهور والغرض الحالي. وقد وفرت عدد من المنظمات المتخصصة مثل: جمعية مهندسي التصنيع وجمعية مهندسي تصنيع السيارات والمجلس الوطني لتعليم الاقتصاد بعض المواد التعليمية والترويجية. كما اعتُبِرت المنظمات الأخرى التي تكرس

التعليمي لجهود إعادة دمج الطلاب في تعليمهم ولبناء فرص عمل. فعن طريق التركيز على احتياجات طلاب المدارس الذين هم في خطر، وهم غالبًا الشباب من أصل لاتيني، سوف يقوم معهد هياليه، وهو مدرسة بديلة تتكون من ١٨٠ طالبًا بإدخال المنهج من الصف التاسع إلى الثاني عشر في عدد من المجالات مثل التصميم وتطوير الإنتاج ونظم المعلومات، والحفاظ على البيئة، والاقتصاد العالمي وتخطيط العمل والتسويق.

ويقول جارينو دياز رئيس المجلس الأمريكي الكوبي الوطني، الذي يدير المدرسة: «سوف يتيح البرنامج تجربة تعلم ذات جودة عالية». كما سيتم إطلاق برنامج مشابه في معهد ليتل هافانا في ميامي.

أما كيفين كراين، نائب رئيس لشؤون الحكومة في المجلس الأمريكي الكوبي الوطني فيقول: «أثبت Ford PAS أنه خارق للعادة لافت انتباه الطلاب المعرضين للخطر الذين ينحدرون من جذور لاتينية في مدارسنا الثانوية وفي مشاريع الشباب خارج المدرسة».

خطط العمل

تعتبر وحدة «الإدارة والتسويق بالمعلومات» التي يستخدمها ستيفن كروبكا وزملاؤه في المدرسة، مثال جيد على المواضيع والمهارات والأفكار التي يطورها المنهج.

تتوج الدروس بإنشاء خطط العمل، وهي مقترحات التلاميذ المفصلة لإطلاق مشاريعهم الخاصة. وبينما يضع الطلاب خططهم، تقدم الفصول التعليمات والتدريب مع مجموعة من المهارات الخاصة بالعمل مثل تصميم استفتاءات التسويق، التعرف على الجمهور المستهدف، تحليل معلومات التسويق، تطوير خطة العمل، عمل ميزانية للتكاليف والعوائد، حساب الأرباح والخسائر وتحليل أثر العرض والطلب على الأسعار. كما يناقش الطلاب المسائل الأخلاقية المتعلقة بالتسويق.

ويجرب الطلاب حالات افتراضية. فيتخيلون أنفسهم مثلاً مستشاري تسويق لفرقة روك تريد أن توسع جمهورها أو شركة تريد أن تطلق مشروبًا جديدًا لسوق الشباب. ومن خلال فريق عمل و بحث مستقل، يطبق الطلاب دروس السيناريو على شركاتهم الخيالية.

في شهر مارس قدم كروبكا لزملائه في الصف خطته ليفتتح « مخبز Met » الذي سيقع وسط الحرم الجامعي لكلية المجتمع في رود آيلاند، التي تتكون من ستة طوابق من الفصول ومساحة للمكاتب. وقد وصف كروبكا وهو يقدم مشروعه للفصل استطلاع السوق الذي سأل فيه الناس في المبنى عن الطعام الذي يريدونه، وحدد الشركات المنافسة، ووضح نقاط القوة والضعف في خطته. و يقدر كروبكا أنه من الممكن أن يحظى بحوالي ٣٠٠٠ زبون يومي.

يقول كروبكا «لماذا سينجح المخبز؟ لأن باقي

نفسها لقضايا محددة مثل الطاقة البديلة كمصادر للخبرات التقنية والمواد التعليمية. ونتيجة لهذه المرحلة التطويرية، قام فريق تصميم المنهج بجمع خلاصة تلك الجهود المتضافرة في خمسة مقررات وخمس عشرة وحدة إضافة إلى كم كبير من المصادر للمعلومات المفصلة.

لاحقًا، بدأ تطوير الوحدة الأولى بجدية حيث استغرق تصميم شكل الوحدة ومراجعتها حوالي ستة أشهر إلى أن تم التوصل إلى القالب الأساسي الذي استخدم كأساس لجميع الوحدات اللاحقة كما تم تحديد شكل دليل المعلم الذي يخص كل وحدة والذي يشتمل على:

- عرض لكل وحدة.
- وصف موجز للأنشطة المطلوبة.
- روزنامة لتوزيع منهج الوحدة.
- قائمة بأهداف التعلم لكل نشاط.
- نماذج لتوزيع وقت الدرس على الأنشطة المختلفة.
- قائمة بالمواصفات العلمية المراعاة في كل نشاط.

أما كتاب الطالب فيحتوي أيضًا على: عرض عام، أهداف التعلم، المحتوى التعليمي، والأنشطة العملية. وتبدأ جلسات الدروس بالأسئلة التي تثير ما لدى الطلاب من أفكار. وتحتوي على حقائق مهمة ومصادر إنترنت للحصول على مزيد من المعلومات.

وقد تمت مراجعة مسودة كل وحدة عن طريق فريق القيادة للتأكد من الالتزام بمبادئ التصميم التعليمية. كما تمت الاستعانة بأساتذة الجامعات وخبراء بناء المناهج في شركة فورد للتأكد من دقة المحتوى التقني. ثم بعد ذلك تمت مراجعة الوحدات من قبل المعلمين السابقين لمنهج (FAM) للاستنارة برأيهم حول مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية. كما قام معلمان على الأقل بتجربة مسودة ثانية لتقييم الوقت المحدد للأنشطة في الوحدة، فعالية عملية التدريس/ التعلم، ردة فعل الطلاب حول هاتين العمليتين و مناسبة مواد التدريس المقترحة. و قد أثبتت هذه التجربة فعاليتها في الحصول على تغذية راجعة عن جوانب التدريس للمادة خاصة ما يخص التعليمات وتوقيت الأنشطة. وبعد عدد من المراجعات، راجع محررو النسخ الوحدات للتأكد من سلامة اللغة وسهولة قراءتها.ثم بعد ذلك قامت شركة إنتاج بتصميم الشكل والصور.

المقررات والوحدات:

قبل صيف ٢٠٠٣ تم الانتهاء من أول مقررين يحوي

المنتجات في المبنى غالية، ولم تولد الشركات الموجودة هناك إخلاصًا قويًا في الزبائن. سأقوم في الغالب بالخبز بنفسي- حوالي ٢٠٠ من المعجنات والفطائر والكعك. ولكنني أيضًا سأحتاج أن أشتري بعض الأشياء من الآخرين».

وكجزء من تعليمهم يستخدم كرويكا وزملاؤه موقع فورد، الذي يوفر مصادر للطلاب مثل الجداول الممتدة وبرنامج المحاكاة وروابط لعدد من مصادر الإنترنت ونشاطات إضافية ومواد وقراءات إضافية. ومن الممكن تحميل مواد فورد المطبوعة بالمجان أو شراؤها بسعر التكلفة. وتدعم شركة فورد للسيارات تدريب المدرسين وتقدم مراكز للطلاب والمدرسين على الإنترنت. وتوفر الشركة أيضًا المصادر للمدارس لتعمل مع العديد من أصدقاء المجتمع لتسهيل الرحلات الميدانية و جلب متحدثين ضيوف والتعرف على مستشارين من مجتمع الأعمال.

بالنسبة للطلاب في مدرسة ميت خطة العمل ليست مشروعًا افتراضيًا. إنها حلم حياتهم تحول إلى حقيقة. « هذا ليس مجرد مشروع مدرسة. أنا فعلاً أخطط لعمل هذا. » هذا ما تقوله طالبة في الصف الحادي عشر التي تخطط للعمل مع البيوت الجماعية لتطوير وتوسيع خدماتهم للمراهقين■

كل منهما ست وحدات. وعقدت فورد ومركز التطوير التعليمي اجتماع تدشين رسمي وجلسات تدريب لحوالي ثلاثين معلمًا ومجموعات أخرى مهتمة. وقد تولى جزء من التدريب بعض المعلمين الذين جربوا الوحدات على التلاميذ حيث ساعدوا معلمي Ford PAS المرتقبين في المحتوى، وشرحوا بعض النشاطات، وناقشوا مشاكل التطبيق. وفي خريف ٢٠٠٣ بدأ العديد من المعلمين بتجربة الوحدات في مدارسهم. كما عاد عدد أكبر من المعلمين إلى مدارسهم مزودين بمعلومات لمراجعتها والتخطيط للعام المقبل. وقد جندت شركة فورد ومركز التطوير التربوي (EDC) فريق من العاملين لتقديم الدعم الدائم والمساعدات التقنية للمعلمين. كما تم إنشاء موقع على الإنترنت لاستخدامه من قبل المعلمين والطلاب، يحوي مصادر إضافية وروابط لمواقع أخرى تفيد النشاط البحثي.

العناوين الرئيسية لبرنامج (PAS)(الجدول التالي).

وختامًا، فإن هذا المنهج يشتمل على جزء كبير من المواد الأكاديمية الأساسية مثل الرياضيات والعلوم والإنجليزي والدراسات الاجتماعية. وعن طريق الحرص على إنشاء روابط مع المواد الأكاديمية يتناسب برنامج تعليم التكنولوجيا هذا مع تعريف التعليم المدمج.

وتعتمد نشاطات الطلاب على الواقع والتطبيق. إذ يتعلم الطلاب مهارات العمل والهندسة عن طريق العمل من خلال مشاريع مثل القيام برحلة عمل لمجموعة بوب موسيقية، أو تصميم حجم و شكل جديد لقنينة مشروب غازي. فالطلاب يتعلمون كيف ينجزون المشروع من تحديد الاحتياجات الأولية إلى تقديم التقرير النهائي، كما أنهم يكتسبون مهارات عملية مثل حل المشكلات، والعمل بروح الفريق، والاتصال.

كما يقدم برنامج شركة فورد (PAS) للمدارس فرصة فورية لتطبيق منهج تكنولوجيا متكامل.

ولكن السؤال الذي يتبادر للذهن: لماذا تصرف شركة رائدة وقتها ومصادرها في تطوير منهج مدرسي؟.
أولاً: كثير من الشركات الكبيرة والصغيرة تستشعر المسؤولية بضرورة رد الجميل للمجتمع الذي تعمل فيه. وهذا ما يشار إليه بمواطنة أو خيرية الشركات وتطوير المنهج هذا هو دليل على المثاليات العالية التي تتبناها الشركات العريقة داخل وخارج الولايات المتحدة. هناك

مقررات (PAS)	عناوين الوحدات
١.أساسيات البناء	١ .من المفهوم إلى العميل:بناء أساس لحل المشكلات. ٢ .الوسائط والرسائل: بناء أساس من مهارات الاتصال. ٣ .الناس في العمل: بناء أساس لمهارات البحث.
٢.التكيف مع التغيير	٤. المهن، الشركات والمجتمعات. ٥.إغلاق الحلقة البيئية. ٦. التخطيط للفعالية.
٣.الإدارة والتسويق باستخدام المعلومات	٧.التخطيط للنجاح في التجارة. ٨.التأكيد على الجودة. ٩.من المعلومات إلى المعرفة
٤.التصميم من أجل الغد	١٠. الهندسة العكسية. ١١.مختلف بسبب التصميم. ١٢.الطاقة في القرن الحادي والعشرين
٥.فهم الكونية أو العالمية.	١٣.ثراء الأمم. ١٤.الاقتصاد. ١٥. أسواق بلا حدود. ١٦.المواطنون الكونيون أو العالميون.

أيضًا هدف استراتيجي لهذه المبادرة، فالجميع يعرف الحاجة الملحة لشبان وشابات في المجالات الأساسية -العلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات. لذا طور منهج (PAS) للمساعدة في معالجة هذه الاحتياجات ليس فقط عن طريق التعريف بتلك الحاجة أو المشكلة، بل عن طريق حل المشكلة من خلال أداة ملموسة تمثلت في إنشاء هذا البرنامج الذي أصبح متوفرًا بالمجان لمجتمع التعليم. ■

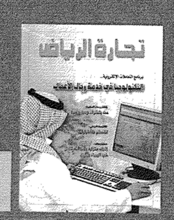
موقع المنهج على الإنترنت:

/http://www.fordpas.org

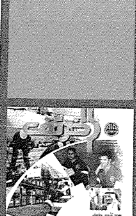
حلول إعلامية متكاملة





















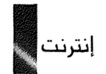




• روناء للإعلام المتخصص

• روناء للإعلان والتسويق

هاتف ٤١٩٣١٢٣ / ٤١٩٧٣٣٣ فاكس ٤١٩٢٦٤٠ / ٤١٩٧٦٩٦



تبدأ بعد الولادة مباشرة!!

«الاختبارات» تلاحق الأمريكيين

المصدر: صحيفة واشنطون بوست٢٠٠٦
الكاتب: فاليري ستروس
ترجمة: أحمد أبوزيد محمد - القاهرة

يطلق البعض على أمتنا «دولة الاختبارات»، خصوصًا مع تزايد أعداد من يتعرضون للاختبار من صغار السن من الأطفال، ما أدى إلى ضياع المغزى الحقيقي لها! والمشكلة الكبرى أن نتائج هذه الامتحانات هي التي تحدد مسيرة حياة أي طالب.

وقد بدأ البعض يتساءل: هل في الأمر مبالغة؟ وهل هوسنا بالاختبارات أضر بالطلاب؟ بل ما الذي تنبئنا به الامتحانات فعلاً؟

كيشا لي، معلمة في إحدى رياض الأطفال. تشارك الصغار، الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث أو أربع سنوات، التدريب على مهارات الرسم واللصق والتلوين واللعب، لكنها تنخرط معهم أيضًا في نشاط آخر هو الامتحان. فهؤلاء الصغار عليهم أن يجتازوا مهارات تهجي الكلمات الأولية والبسيطة مثل: «أنا، أنت...»، إضافة إلى اختبارات الحساب، التي يدونون فيها الإجابات الصحيحة داخل الدوائر المحددة لذلك.

والحقيقة أن تحضير امتحان لأطفال صغار تمامًا أمر تعلمته السيدة لي بالكاد من خلال حصولها على شهادتها الدراسية من جامعة مريلاند. والسيدة لي مضطرة لإجراء هذه الامتحانات من أجل الأطفال اعتمادًا على خبرتها السابقة في التدريس في مدرسة الأمير جورج الابتدائية.

تقول لي، التي تدير حضانة الحلول البديلة المعتمدة رسميًا في بلدة أكوكيك: «يتم اختبار الأطفال وتصنيفهم بمجرد دخولهم الحضانة، إذ إن عليهم أن يجتازوا اختبارًا قياسيًا معتمدًا. وقد قابلت بعض معلمي الحضانة الذين لم يعتادوا إجراء اختبار، وعندما شهدوا هذا انهاروا وصاحوا قائلين إنهم لا يستطيعون عمل ذلك». وتضيف لي «إن الطفل الذي يستطيع أن يجلس ويجيب عن الأسئلة بشكل صحيح يوصف بأنه موهوب، وكم يؤلمني أن أجري هذا الاختبار، لكن إن لم أفعل تضرر الأطفال.»

إن موقف السيدة لي يؤكد ثقافة الامتحان أو الاختبار السائدة في الولايات المتحدة. فالأمريكان يهوون الاختبارات للغاية، إلى درجة أنها شكلت المجتمع بأسره من حولهم. فالأطفال حديثو الولادة يستقبلون الدنيا بالخضوع لما يسمى باختبار «أبجارApgar» لقياس نشاطهم ونبضهم وحركاتهم الانعكاسية ومظهرهم وقدرتهم على التنفس. وإذا حصل المولود على ثلاث درجات فأقل، كان ذلك أشبه بحصول الطالب على درجة متدنية، ما يعني أن لديه مشكلة يجب علاجه منها قبل خروجه من المستشفى.

وهكذا يتعرض الأطفال الصغار إلى اختبارات عدة لقياس مدى جاهزيتهم للالتحاق بالمدرسة. فالطفل البالغ من العمر أربع سنوات يتم اختباره في برامج القراءة والحساب، ويجتاز أطفال الحضانة اختبارات للتعرف على الموهوب منهم. ومنذ هذه اللحظة، ينخرط الأطفال بصرامة في طاحونة الامتحانات.

وفي السياق نفسه، يقول البروفيسور رون سولورزانو، أستاذ التربية في جامعة أوسيدنتال، والذي مارس التدريس في مدارس لوس أنجلوس العامة: «نحن مهووسون بالامتحانات، لدرجة أننا نعد أطفالنا لاجتياز امتحانات SAT المعادلة للثانوية العامة منذ بلوغهم السادسة من العمر. جدير بالذكر أن الأستاذ سولورزانو عمل أيضًا في هيئة الاختبارات التعليمية، التي تعتبر أضخم هيئة

خاصة للاختبارات والقياسات التعليمية في العالم.

ويرى الخبراء أن الأمريكان يتمسكون بالاختبارات بسبب إعجابهم الشديد بفكرة الموضوعية، أو على الأقل مظهر هذه الموضوعية. وفي هذا الشأن يقول روبرت ستيرنبرج، عميد كلية الآداب والعلوم في جامعة تفيتث والرئيس السابق للاتحاد الأمريكي لعلماء النفس: «إن مجرد وجود عدد من الناس متحدين أو مجتمعين في شيء ما يجعل الأمر يبدو ذا قيمة، حتى لو كان تشابه هذا العدد غير صحيح.»

والحقيقة أنه ما استطاع موضوع في مجال التعليم أن يشعل كثيرًا من النقاش والخلاف مثلما فعل موضوع الاختبارات. خصوصًا الاختبار المعتمد أو الموحد. وعلى رغم أن الطلاب الأمريكان ليسوا غرباء مطلقًا على الاختبارات، إلا أن مبادرة الرئيس جورج بوش المعروفة باسم «لا يتخلف أي طفل عن التعليم» أحدثت ثورة في عملية الاختبارات. فمنذ دخول المبادرة حيز التطبيق في عام ٢٠٠٢، يسعى القانون إلى اعتبار المدارس مسؤولة عن نتائج الطلاب. ولم تؤد المبادرة إلى منح تفويض قومي جديد فحسب لقضية الاختبار، بل رفعت مكانتها أيضًا عن ذي قبل. وعليه، فإن أي اختبار الآن بمقدوره أن يحدد الارتقاء إلى صفوف أعلى أو التخرج من المرحلة الدراسية الأعلى، أو أجر المعلم أو من يشغل وظيفة مدير مدرسة.

ويرى المناصرون للاختبارات المعتمدة أو القياسية أنها أفضل وسيلة موضوعية لتحديد مسؤولية المعلمين والمدارس عن الطلاب، أما المعارضون فيحتجون



بأن الاختبارات لا تبرهن على أي شيء أكثر من أن بعض الأطفال أفضل من نظرائهم في تلقي واجتياز الامتحانات.

يقول ستيرنبرج: «المشكلة لا تكمن في الاختبارات نفسها، فهي ترسي وسيلة قيمة تتجاوز قيمتها الحقيقية، أي أنها أصبحت أشبه بالعقيدة». ويتفق البروفيسور دانيال كورتز، أستاذ التربية في جامعة هارفارد والخبير في عملية التقييم والقياس، مع هذا الرأي، حيث يرى أن «ثقافة الاختبار تتمتع بقيمة تفوق ما يجب أن تكون عليه بكثير». ويضيف كورتز أن عدم وجود بحث رصين عن النتائج التي تحققت من نظام الاختبارات الجديد أو الاختبارات التي سبقت مبادرة بوش يعني أن الدولة تجري تجارب مستخدمة في ذلك شبابها.

وحينما سئل الطلاب عن رأيهم في الاختبارات القياسية، اتفق كثير من الطلاب مع رأي الطالبة ليه زيبرستين، في كلية كولورادو، التي قالت إن معلميها في سنسيناتي كانوا يمضون أسابيع في المدرسة المتوسطة والثانوية يساعدون الأطفال في التدرب على كيفية اجتياز الاختبارات بدلاً من قضاء هذا الوقت في تدريسهم شيء جوهري ومفيد. وتضيف «أشعر بالمرض من شدة الاهتمام بهذه الاختبارات.»

وصرح مايكل مورهيد، الأستاذ المشارك في كلية التربية في جامعة ولاية نيومكسيكو قائلاً: «أعتقد أننا على الأرجح جاوزنا الحدود كثقافة وكمجتمع، وأن علينا فعلاً أن نتدبر ما تتضمنه هذه الاختبارات، خصوصًا أنها لا تقيّم حقيقة الشخصية ولا مدى إصرار ومثابرة المرء». أما دانيال تشامبلس، أستاذ علم الاجتماع في كلية هاميلتون في نيويورك، فيرى أن الاختبارات القياسية لا تقيس أيضًا الاتجاهات والقيم، وأنها «تقيس أشياء صغيرة جدًا في ظل ظروف محددة للغاية، والحياة العملية الحقيقية لا تسير على هذا النحو».

وعلى رغم كل ما يكتنف عملية الاختبارات من شوائب وعيوب، إلا أنه ما من امرئ يتوقع التخلص من هذه الاختبارات. وربما كان هذا هو السبب الذي جعل بات ويمان، المعلم بجامعة كاليفورنيا في إيست باي ومؤلف كتاب «التعليم في مقابل الاختبار: الاستراتيجيات التي ترأب الصدع أو الهوة بينهما»، يرى أن على الطلاب أن يتعلموا فقط كيف يتعاملون مع الاختبارات... بكل أنواعها! ■



دعوة

إلى كل العاملين والعاملات في الميدان التربوي «معلمين ومشرفين ومديرين»

* هل توجد لديك تجربة صفية أو غير صفية جديدة ، وتود إطلاع زملائك عليها ، بغرض صقلها ثم تعميمها ؟

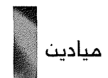
هل تواجه مشكلة أو عقبة عملية في سبيل إنجازك لعملك التربوي ، وتود عرضها على زملائك والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم بشأنها ؟

المعرفة تفتح صفحاتها لك . أخي المعلم ، اختي المعلمة .

لمناقشة ذلك ، نرجو إرسال المشاركة على

Info@almarefah. com

أو : ص .ب٢٣٠٠٧ الرياض ١١٣٢١مجلة المعرفة



القيادة «الأوتوقراطية» تضاعف عنف الطلاب ٣٠ مرة!!

د. صلاح الدين عبد القادر محمد* - الرياض

*أستاذ مشارك في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود.

يعد تباين المعلمين في صفاتهم وخصائصهم الشخصية مدعاة إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم. ويبدو أن التباين من حيث الاتجاهات والقيم وخصائص الشخصية أكبر مدى من التباين في القدرات العقلية والمتغيرات المعرفية، وذلك نظرًا لارتباط الأولى بالجانب الانفعالي (بتصرف، ٩: ٢٣٦)* وهذا ما يقتضي أهميته لدراسة أثر هذا التباين على التلاميذ.

لقد أوردت كثير من الدراسات أدوار المعلم باستفاضة (١)، (٦)، (٢)، (٩)، (٧)، (١٥) ولكن يبقى هناك دور للمعلم شديد الأهمية، ألا وهو دور المعلم كمربي للشخصية (٢: ٢٨)، فالمتوقع من المعلم أن يهتم بإنماء شخصية التلميذ من الجوانب الانفعالية والخلقية والسلوكية والدينية، فضلًا عن إنمائها من الناحية الأكاديمية والمعرفية، (بتصرف، ٢: ٢٨١)، فالمعلم يقوم بدور إرشادي وتوجيهي ووقائي وعلاجي في آن واحد (٢ :٢٨٢)، لأن التلاميذ يفضلون بعض الخصائص الانفعالية للمعلمين كالود والتعاطف على بعض الخصائص المعرفية والأكاديمية كالمهارة في التدريس (بتصرف، ٩: ٢٣٨).

ولقد بينت بعض الدراسات أن تلاميذ المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي، يظهرون مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر وعدم الاتزان. كما أن التلاميذ الذين يتولى تعليمهم معلمون عقابيون يظهرون سلوكًا عدوانيًا وعدم اهتمام بالتعلم والموضوعات المدرسية، وذلك في حال مقارنتهم بالتلاميذ الذين يقوم بتعليمهم معلمون غير عقابيين أو متسامحين (٩ :٢٣٧).

ومن هنا وبنظرة سريعة إلى تعريف التعلم الفعال نجده باختصار هو العملية التي توجد علاقة فعالة مؤثرة ومتنامية تناميًا متسقًا مطردًا بين المعلم وطلابه (٢ :١٩٩). إذًا، المعلم الفعال هو المعلم «الإنسان» الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى. إن المعلم الإنسان هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديمقراطي والمتفتح والمبادئ والمتقبل للنقد وللآخرين (٩: ١٣٩)، أو بعبارة أخرى هو الذي يحظى بقدر جيد من التوكيدية Assertiveness.

وهذا ما دعا باربرا كلارك (Barbara Clarck، ١٩٨٥) من جامعة كاليفورنيا إلى الدعوة إلى تفعيل التعليم وتقديم أنموذج تربوي متكامل في غرفة الصف، يستند إلى سبعة مفاتيح، عنونت المفتاح الأول بـ«البيئة التعليمية الاستجابة» The Responsive Learning وذلك لإيجاد مناخات اجتماعية وانفعالية وفيزيائية للموقف التربوي تستند إلى تفعيل الدور غير الأكاديمي للمعلم وكذلك إشراك الوالدين في العملية التربوية (٥ :٧٣) وهذا ما يعطي أهمية للتركيز على خصائص شخصية المعلم ودينامية تفاعلها مع تلاميذه «فكثيرًا ما يتمثل التلاميذ العديد من صفات معلميهم» (٢: ٢٨٢).

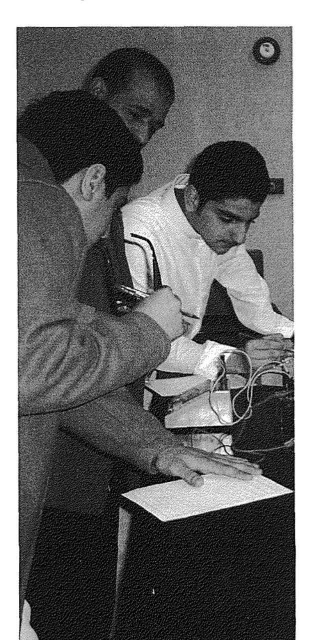
هدف الدراسة

لا تسعى هذه الورقة لتأكيد ما انتهى إلى تأكيده التراث التربوي، من أهمية المدرسة والأدوار التي يمكن أن تقدمها، ولكن هذه الورقة تتناول المدرسة

على أنها من أهم عوامل «الحراك الاجتماعي» Social Mobility (١٣: ١٣٦) ولهذا سوف يتم إلقاء الضوء على واحدة من أهم التفاعلات الاجتماعية والنفسية للبيئة التعليمية، ألا وهي العلاقة النفسية (الانفعالية) بين المعلم والتلميذ. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ديناميات التفاعل بين شخصية المعلم وشخصية التلميذ. وسيكون مدخل الورقة هو إلقاء الضوء على الفصل الدراسي.

الفصل الدراسي = جماعة نفس- اجتماعية.

إن لغة الحديث عن الفصل الدراسي تكتسي دائمًا بلغة الجماعة، وتفاعلاته تكتسي دائمًا بلغة



ديناميات الجماعة، ولهذا فإن الفصل الدراسي تنطبق عليه عدة مفاهيم للجماعة تصاغ على صورة الأسئلة التالية :

- في ضوء المدركات هل التلاميذ لديهم إدراك جماعي بوحدتهم وقدرتهم على العمل معًا؟
- في ضوء الدافعية: هل يحقق الفصل للتلاميذ إشباع حاجاتهم؟
- في ضوء الأهداف: هل يحقق الفصل للتلاميذ أهدافهم المشتركة؟
- في ضوء التنظيم: هل يشكل الفصل نسقًا يجمع التلاميذ؟
- في ضوء الاعتماد المتبادل: هل يشعر التلاميذ في الفصل بأنهم يواجهون مصيرًا مشتركًا، وأنهم في حاجة إلى بعضهم البعض؟ بمعنى إذا ما أثرت حادثة على واحد من الأعضاء يقوى احتمال تأثيرها على الكل؟
- وأخيرًا، في ضوء التفاعل: هل يتفاعل تلاميذ الفصل بعضهم مع بعض! وكذلك هل يتفاعل تلاميذ الفصل مع المعلم؟

في واقع الأمر إن الإجابة عن كل التساؤلات السابقة، تجعلنا نتناول الفصل الدراسي كجماعة نفس - اجتماعية، لأن كثيرًا من الدراسات أثبتت أن تلاميذ الفصل في جميع مراحل التعليم يدركون المعنى، ويحاولون إشباع حاجاتهم، وتحقيق أهدافهم. ويتجمعون في نسق يجمعهم (الفصل-الصف - المدرسة)، ولديهم إحساس بالمصير المشترك (خاصة ما بين ١٣-١٨) وهناك التفاعل المتبادل فيما بينهم، وكذلك بينهم وبين معلميهم (٧)، (٩)، (١١).

نظريات تنظيم عمليات الفصل الدراسي كجماعة

سيتم تناول نظريات تنظيم الجماعة على كونها نظريات تنظيم عمليات الفصل الدراسي وذلك لطبيعة التشابه بين الجماعتين وهي:

- نظرية المجال.
- نظرية الأنساق.
- نظرية التفاعل.
- نظرية التوجه السوسيومتري.
- نظرية التوجه المبني على التحليل النفسي (١٤: ٣٢-٣٤).

نظريات دراسة الفصل الدراسي كجماعة:

- نظرية الشخصية العامة للجماعة: وقد ظهرت على يد كاتل (Cattell,R.B.1948).
- النظرية التبادلية: طرحها تيبووكيلي (Thibaut ,j.w.,&Kelley,H.H.,1985).
- نظرية التوجه للعلاقات الأساسية بين الأشخاص: وقد صاغ شوتز (Schutz,w.c.) هذه النظرية عام ١٩٥٥ ثم قام بتعديلها بعد ذلك في أعوام (١٩٥٨-١٩٦١) (١٤: ٤٠، ٥١).
- نظرية الشخصية العامة للجماعة Group Syntality theory

وتتكون هذه النظرية من جزأين يتصل بعضهما ببعض، يتعامل أحدهما مع أبعاد الجماعة ويتعامل الآخر مع ديناميات الشخصية العامة للجماعة. وتتكون أبعاد الجماعة من ثلاث فئات هي:

- سمات الجمهور.
- سمات الشخصية العامة للجماعة.
- خصائص البناء الداخلي.

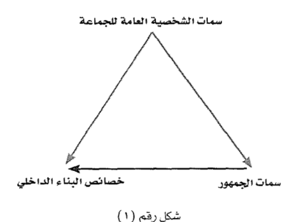
❖ سمات الجمهور: وتعني مجرد خصال الأعضاء الفرادى الذين يكونون الجماعة، وهذه الخصال الشخصية إنما توجد مستقلة عن الجماعة، وتصير إليها عندما يصبح الفرد عضوًا فيها وتستند إلى المتوسط عند وصف أبعاد الجماعة في ضوء سمات الجمهور.

❖ سمات الشخصية العامة للجماعة: وتعني شخصية الجماعة (سلوك الجماعة) وبالتالي فهي تعني تلك التأثيرات الخاصة بالجماعة عندما تتصرف كجماعة أي «ككل»، وهذا ما يجعل للجماعة كيانًا مميزًا، وتستشف سمات الشخصية العامة للجماعة من السلوك الخارجي للجماعة مثل اتخاذ القرار أو الأفعال العدوانية.

❖ خصائص البناء الداخلي: ويشير إلى العلاقات بين أعضاء الجماعة، كما يصف الخصائص البنائية والأنماط التنظيمية داخل الجماعة، مثل لعب الدور وشبكات الاتصال ومواضع التمركز والاستقطاب. وتتسم الفئات الثلاثة بالاعتماد المتبادل كما يوضحه الشكل (رقم ١).

وبالتالي فمعرفة فئتين من هذه الفئات يمكننا من التنبؤ بالفئة الثالثة وهكذا، (بتصرف عن ١٤: ٤٠-٤١).

التلاميذ يفضلون بعض الخصائص الانفعالية للمعلمين كالود والتعاطف على بعض الخصائص المعرفية والأكاديمية كالمهارة في التدريس



شكل رقم (١)

- ديناميات الجماعة: وهو الجزء الثاني من النظرية، والمفهوم الأساسي لدى كاتل في تحليل ديناميات الشخصية العامة للجماعة هو «الطاقة العامة»، فكل فرد ينضم إلى الجماعة بغرض إشباع حاجة سيكولوجية معينة. وهو على هذا إنما يأتي إلى الجماعة بدرجة من الطاقة يكرسها لأنشطتها، وبالتالي فالطاقة العامة للجماعة هي مجموع الطاقات الفردية المتاحة للجماعة (١٤: ٤٢).

❖ النظرية التبادلية Exchange theory:

وهي نظرية تقوم على تفسير السلوك التفاعلي بين الأفراد، وكذلك تفسير عمليات الجماعة، وأهم مفاهيمها هي:

- علاقة الأفراد ببعضهم البعض.
- التفاعل.
- المتتالية السلوكية.
- الذخيرة السلوكية.
- التفاعل وعلاقة الأفراد ببعضهم البعض: ويقصد به هو أن يصدر كل فرد من الأفراد السلوك في ظل

القيادة «الاوتوقراطية» تضاعف عنف الطلاب ٣٠ مرة!!

وجود الآخر. ففي كل حالة تحددها على أنها حالة لابد وأن توجد على الأقل إمكانية أن تؤثر أفعال كل شخص في الشخص الآخر.

❖ المتتالية السلوكية: فقد اختيرت كوحدة لتحليل السلوك، فكل متتالية سلوكية إنما تتكون من عدد من الأفعال الحركية واللفظية المنظمة بشكل متتال، وموجهة نحو أحد الأهداف المباشرة.

❖ الذخيرة السلوكية: ويشير المصطلح إلى كل المتتاليات السلوكية الممكنة التي قد يصدرها شخص بعينه خلال تفاعله مع شخص آخر بالإضافة إلى التركيبات الممكنة من المتتاليات السلوكية.

(بتصرف عن، ١٤: ٤٤-٤٩)

❖ نظرية التوجه للعلاقات الأساسية بين الأشخاص: Fundamental Interpersonal Relationship (FIR)

وتهدف هذه النظرية إلى تفسير سلوك العلاقات بين الأشخاص في ظهور التوجهات نحو الآخرين. وتتضمن هذه النظرية محورين هما:

- الحاجات وهي: التضمين، والتحكم، والوجدان.
- أنماط التفاعل ويتضمن التآلفات التالية: التآلف التناوبي، والتآلف التكاملي، والتآلف التبادلي.
- الحاجات: وتوجد هذه الحاجات في مرحلة الطفولة وهي:

التضمين: ويشير إلى الحاجة إلى الارتباط بالآخرين وهي على متصل ما بين الود والاستحواذ.

التحكم ويشير إلى عملية اتخاذ القرار، وتتباين هذه الحاجة على متصل ما بين الرغبة من السيطرة على الآخرين والرغبة في الخضوع لهم.

الوجدان: يشير إلى المشاعر والانفعالات الشخصية القوية بين شخصين وتتمثل على متصل (الحب - الكراهية).

- أنماط التفاعل: يعد نمط التفاعل المتميز الذي يكشف عنه الفرد بالنسبة لكل حاجة من حاجته، بمنزلة النتيجة المترتبة على الأسلوب الذي عامله به والداه أو الراشدون الآخرون، كما يعد كذلك بمنزلة النتيجة المترتبة على الطريقة التي استجاب بها لهذا الأسلوب. وقد تكون أنماط التفاعل بين أي فردين متآلفة أو غير متآلفة، وقد حدد شتز ثلاثة أنماط من التآلف في مقابل عدم التآلف على النحو التالي:

- التآلف التناوبي: ويعتمد على درجة الاتفاق بين المكونين للعلاقة فيما يتصل بحجم التبادل المرغوب.
- التآلف التكاملي: ويعتمد على الدرجة التي تتسق بها الأنشطة التي يبدؤها شخص ما مع حاجات شخص آخر يكونان فيما بينهما ثنائيًا.
- التآلف التبادلي: ويعتمد على درجة التوافق أو الانسجام بين سلوك كل شخص واحتياجات الشخص الآخر (بتصرف عن ١٤ :٤٩-٥١).

ديناميات الفصل الدراسي كجماعة

ينظر إلى ديناميات الجماعة من زاوية أنها ضروب السلوك المتبادل بين الأفراد (١٤: ٧) وكذلك التفاعلات الحادثة داخل هذه الجماعة(٨ :٦٠) والفصل الدراسي مكون من مجموعة من التلاميذ، ولكل تلميذ سلوكه، ومن مجموع سلوكيات التلاميذ يأتي في النهاية مجمل سلوك الفصل، ولكن سلوك الفصل ليس حاصل جمع سلوك التلاميذ فحسب، فسلوك الفصل كجماعة متمايزة عن سلوك كل تلميذ بمفرده، وديناميات العلاقة بين المعلم والتلاميذ ليست مجرد حاصل جمع سلوك المعلم على انفراد وسلوك التلاميذ على انفراد فهما معًا يسلكان كجماعة متفاعلة، وجزء من سلوك المعلم يتحدد بجزء من سلوك التلاميذ والعكس صحيح أيضًا. هذا الاعتماد المتبادل بين المعلم والتلاميذ يجعلنا في النهاية أمام نوع متميز من السلوك لا يمكن أن يكون هو سلوك أي فرد من أفراد الجماعة، وليس هو بالتالي مجرد

سوء معاملة التلاميذ بكل أشكال الإساءة المعروفة، وإجبارهم على الالتزام بطريقة المعلم في التفكير والتعبير يؤدي إلى انخفاض أمنهم النفسي

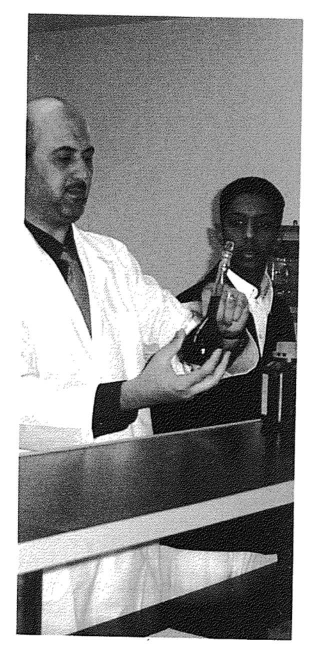
حاصل جمع لسلوك جميع أفراد الفصل الدراسي (تم الاعتماد على صياغة هذه الفقرة على (١٤ : ٧)، (٨ :٥٩-٦١). إنه سلوك محصلة قوى ديناميات الجماعة كما يمثلها الفصل الدراسي.

التفاعل الدينامي بين شخصية المعلم وشخصية التلاميذ

إن سلوك المعلمين نحو طلبتهم هام للغاية(٥ :٧٨) ولهذا طرحت (باربارا كلارك، ١٩٨٥) أهمية وجود بيئة تعليمية لا تتسم بالتهديد من جانب المعلمين (٥ :١١٠) وتقليل التوتر الموجود في البيئة التعليمية، خاصة ذلك التوتر الذي يصنعه المعلم بنفسه (٥ : ١٤٢) والمعلمون الذين يوفرون جوًا من الثقة في غرفة الصف إنما يسمحون لكل تلميذ أن يرى كل واحد من الآخرين بدلاً من أن يكون غريبًا وحده (٥ : ٤٦).

ففي دراسة (Furst,1996) لدراسة مشكلة العنف لدى التلاميذ داخل وخارج المدرسة (ن= ٣٠٠ طالب بالمرحلة الثانوية)، توصلت الدراسة من بين نتائجها، إلى أن ضعف الاحترام المتبادل بين التلاميذ وهيئة التدريس بالمدرسة له أثر سلبي على التلميذ وانتهاجه لسلوك العنف نحو الآخرين(٣ : ٣١٥).

وفي دراسة (Bender&Laughlin,1997) حول دراسة علاقة المعلم بممارسة التلاميذ للعنف والسلوك المضاد للمجتمع (ن= ٢٢٥) تلميذًا بالمرحلة الإعدادية، (٧٠) معلمًا، تبين من خلال نتائج الدراسة، أن حمل التلاميذ للسلاح وممارسة العنف داخل المدرسة ما هو إلا رد فعل التلاميذ نحو قسوة معلميهم.



وكذلك تشير دراسة (السيد الجندي، ١٩٩٩) إلى أن ضعف هيبة المعلم كان محكًا رئيسيًا لسلوك العنف لدى التلاميذ (ن= ٤٠٠ تلميذاً وتلميذة بالثانوي العامة والفنية)، ومن التفسير السكودينامي لإحدى حالات العنف (طالب، فقد شبه المعلمين بأنهم وحوش في صورة إنسان) (٣ :٣٧٧)، بينما كان سلوك المعلمين بالنسبة، لطالبة هو «بيعلموني ولكن أنا بالنسبة لهم ولا حاجة علشان مابخدش دروس عندهم وعلشان كده ما بيهتموش بي»(٣ :٣٨٥).

وفي نفس السياق فقد أشارت (دراسة عبدالمنعم الدرديري، ٢٠٠٣) التي اهتمت بدراسة أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ (ن= ٢٠٠ تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، (٤٠) معلمًا)، وكان من بين نتائج تلك الدراسة، أن أساليب تفكير المعلمين (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، المحافظ، العالمي) تؤثر تأثيرًا موجبًا دالاً على أساليب تفكير تلاميذهم المناظرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن شخصية المعلم لها تأثير كبير على تلاميذه نظرًا لأن المعلم يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله وسائر تصرفاته الأخرى التي ينقلها التلاميذ عنه بطريقة شعورية أو لاشعورية (١٠: ٧٩)، بينما لا يؤثر أسلوبا تفكير المعلمين (الحكمي والمحلي) على أسلوبي تفكير التلاميذ المناظرة، ويمكن تفسير عدم

تأثير أسلوب التفكير الحكمي، بأن التلاميذ عزفوا عنه لأنه يتعلق بأحكام تقيمية مثل إلقاء اللوم عليهم، أو توبيخهم أو معاقبتهم أو نقدهم.

وأما تفسير عدم تأثير أسلوب التفكير المحلي، فقد عزف التلاميذ أيضًا عنه، لأنه يغرق في ذاتية المعلم أو في تفاصيل المادة التدريسية وهذا يدفع بالتلاميذ نحو الملل والسأم (١٠ : ٨٠).

وعلى نفس المنوال، فقد تناولت (دراسة السيد عبدالمجيد، ٢٠٠٤) إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية (ن=٤٥٠) تلميذًا وتلميذة. وكان من بين نتائج هذه الدراسة أن سوء معاملة التلاميذ بكل أشكال الإساءة المعروفة، وإجبارهم على الالتزام بطريقة المعلم في التفكير والتعبير يؤدي إلى انخفاض أمنهم النفسي (٤).

وفي دراسات أساليب القيادة (الديمقراطية، الأوتوقراطية، الفوضوية) فقد أظهرت النتائج أنماطًا مختلفة من التفاعل كدالة لأسلوب القيادة. ومن أبرز تلك النتائج أن حجم العداونية في الجماعة ذات القيادة الأوتوقراطية أكبر ثلاثين مرة عن الجماعة ذات القيادة الديمقراطية، وأكبر ثماني مرات عن الجماعة ذات القيادة الفوضوية، كما كان هناك أسلوب «كبش الفداء» كتبرير للفعل مصاحب لسلوك الجماعة ذات القيادة الأوتوقراطية أيضًا (١٤ : ٣٠٧-٣٠٨)، (٨ : ٦٤-٦٦).

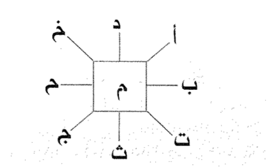
أشكال لبعض علاقات التفاعل داخل الفصل الدراسي

تشير بعض دراسات القياس الاجتماعي Sociometriy إلى أشكال التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الفصل الدراسي على النحو التالي:

- علاقات الاتجاه الواحد:

معلم= م

تلاميذ= أ ب ت ث ج ح خ د



هذه العلاقة تدل على تأثر التلاميذ بالمعلم ولكن العكس غير موجود وهي علاقة لا تبادلية مقيدة ومحدودة.

- العلاقات المتبادلة غير المتناسقة:

معلم = م

تلاميذ = أ + ب+ ت+ ث+ ج+ ح+ خ + د



وهي علاقة غير متناسقة قد تتحول إلى شبه متبادلة إذا تأثرت سلوكيات المعلم بالاستجابات التي تصدر عن التلاميذ.

- العلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه في اتجاه واحد:

معلم= م

تفاعل بين التلاميذ= أ ب ت ث ج ح خ د



وهي علاقات متبادلة بين المعلم وتلاميذه.

التفسير الدينامي لعلاقات التفاعل بين المعلم والتلاميذ

لقد أشارت الدراسات إلى تأثير المعلم على التلاميذ في جميع المراحل التعليمية في المرحلة الابتدائية (السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤) أو المرحلة الإعدادية (المتوسطة) (Bendee,1997) (الدردير، ٢٠٠٣) والمرحلة الثانوية (furst,1996)، (السيد الجندي، ١٩٩٩) ولهذا لابد من تحليل تلك التفاعلات في ضوء مفاهيم الصحة النفسية على النحو التالي:

- لقد أوضح (شوتز، ١٩٥٥، ١٩٥٨، ١٩٦١) في نظرية التوجه للعلاقات الأساسية بين الأشخاص، أن هناك ثلاث حاجات تحكم العلاقة بين الأفراد هي:

- التضمين.
- التحكم.
- الوجدان، وتوجد هذه الحاجات في مرحلة الطفولة،

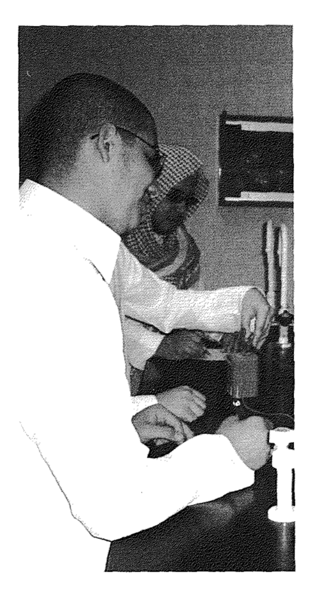
وبعد نمط التفاعل المتميز الذي يكشف عنه الفرد بالنسبة لكل حاجة من هذه الحاجات بمنزلة النتيجة المترتبة على الأسلوب الذي عامله به والداه، أو الراشدون الآخرون، كما يعد كذلك بمنزلة النتيجة المترتبة على الطريقة التي استجاب بها لهذا الأسلوب. ويشير التضمين إلى الحاجة إلى الارتباط بالآخرين، ويشير التحكم إلى عملية اتخاذ القرار بين الأشخاص وبين السيطرة والخضوع، وكذلك يشير الوجدان إلى المشاعر والانفعالات وقد تكون بين ثنائيات متطرفة (تقبل- رفض) (١٤ :٤٩-٥١).

ويعد المعلم صيغة مفروضة على بيئة التلميذ، حيث يذهب التلميذ إلى المدرسة لأول مرة فيلتقي بصيغة المعلم كصيغة مفروضة عليه، لتكون علاقة التفاعل مع المعلم كتفاعل نفس اجتماعي هي تفاعل مع كيان إنساني يتشابه مع صورة الأب أو الأم، ولكنه للمرة الثانية(*) أمام صورة مفروضة عليه لا يملك تجاهها إلا الإذعان لتلك الصورة أو استحداث مكانيزمات دفاع لتخفف من قلقة وتوتره في محاولة لإعادة اتزانه مرة أخرى.

وترى (فرانسو هاغيت، ٢٠٠٠) إن سن السادسة هي عمر الدخول إلى المدرسة وهي مرحلة تحمل تطورًا هائلاً ومرحلة فاصلة في نفسية الطفل، ابتداء من التنازل عن أنويته وصولاً إلى الالتزام بمواقف جديدة يفرضها عليه المعلم، وعليه أن يقيم علاقة مع المعلم تختلف عن نوع العلاقة التي تربطه بوالديه، وعليه أن يتعلم الطاعة والانصياع لتعليمات جديدة عليه (١١ :١٩-٢٠) وهنا تحدث عملية اصطدام بين ما يحمله التلميذ (الطفل) من ذكريات وخبرات مع صورة الأم أو الأب ومع ذلك المجهول الجديد (صيغة المعلم) الموجودة أمامه.

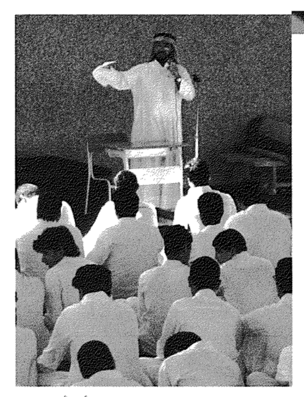
إن العلاقة التربوية هي في طبيعتها علاقة تفاعلية بين المعلم والتلميذ، يعيش فيها التلميذ (الطفل) خبراته وذكرياته اللاشعورية الأولى المرتبطة بالوالدين، وسوف يسقط على شخص المعلم انفعالاته ومشاعره الطفولية تجاه والديه، وبذلك يسقط جزء من أناه الأعلى ومثاله الأعلى على المعلم كبديل(بتصرف عن، ١١ :٣٥-٣٦)، (١٧).

ومن هنا يعيش التلميذ (الطفل) أزمته النفسية والاجتماعية مرة أخرى مع الصورة البديلة، وهي نقلة



قد تفجر مكبوتات طفلية في الموقف الحالي، ولكن ماذا عن ردود الفعل الانفعالية لدى المعلم، فقد تفجر مواقف الطفل المواقف الطفلية لدى المعلم أيضاً. ومن هنا تكون ردود فعل المعلم ردود فعل لا شعورية تحمل أزمة المعلم نفسه فيسقطها على التلميذ ذاته وهنا تحدث أزمة في العلاقة التربوية (١١).

واستنادًا إلى أبحاث (R.Kabes,1973) و (J. filloux, 1975) و (J. M.Moreau,1977) فإن المعلم على المستوى التخيلي يمكن أن يعيش ذاته كصورة (صالحة) للوالدين، فيوزع الاهتمام والانتباه على التلاميذ (الأطفال) للصورة المثالية لأهله هو والتي كان يرغب فيها عندما كان هو نفسه طفلاً بمعنى أن يقوم المعلم بعملية تعويض لذاته عن الصورة المثالية المفقودة لديه.



وانطلاقًا من هذا الموقع التخيلي يكون المعلم والدًا صالحًا لا يمكنه أن يتصور مهمته التربوية إلا بشكل هدية إجمالية لذاته، مقابل ذلك يعترف لنفسه (حديث داخلي) بحق طلب خضوع التلميذ لسلطته، لذا فعند رفض التلاميذ الانصياع أو عند أي محاولة تعبير عن الرأي بصورة مخالفة، يبتعث هذا الموقف داخل المعلم صبابات لا شعورية وبالتالي يصبح التلاميذ موضوعًا مفضلاً لعدوانية المعلم (مشاعر ذنب). لذلك فإن وجود تلاميذ مخالفين لتعليمات المعلم يوقظ عند المعلم شعورًا عميقًا بالذنب مرتبطًا بالتصور اللاشعوري من أن أي عقاب أو ردع لهؤلاء التلاميذ يجعل منه أبًا سيئًا يردع أولاده. (بتصرف عن، ١١ :٣٦-٣٧). (١٧).

المثير الخام (*):

ومن هنا فإن الورقة تشير إلى أهمية تناول شخصية المعلم بحالته الطبيعية الموجودة بالفعل في البيئة التربوية ومدى تأثير تلك الشخصية على التلاميذ. أو ما تذهب إليه الورقة من مصطلح «المثير الخام»، حيث يتناول كثير من الدراسات المعلم كأنموذج Model يقلده أو يتأثر به التلاميذ، ولكن الورقة تطرح المعلم «كمثير خام» مفروض على بيئة التلميذ التربوية ويدخل في التفاعل مباشرة بفعل القوة، وفي ضوء شروط موضوعية أوجدت المثير الخام داخل المعادلة ولم تعط الطرف الآخر (التلميذ) في معادلة التفاعل حرية الاختيار، بل أوجدت ظروفًا أشبه بحتمية التفاعل معه؛ ولذلك فإن الورقة حاولت أن تكشف عن هذا الأثر المتولد بالفعل من وجود «المثير الخام» في بيئة التفاعل (البيئة التعليمية).

جدول للمقارنة بين الأنموذج والمثير الخام

وجه المقارنة	الأنموذج	المثير الخام
شروط الوجود	له جملة شروط كي يحقق التأثير منها الجاذبية- يحظى بالاحترام. أن يقدم سلوكًا بسيطًا يسهل تقليده- يتحدث لغة واضحة	يفرض نتيجة شروط موضوعية لها علاقة بالتفاعل
الاختيار	حرية الاختيار للتقليد أوالرفض	حتمية التفاعل
مستوى الصحة النفسية	لا يتولد بالضرورة عن وجود أعراض عصابية نظرا لحرية الاختيار	يتولد بالضرورة عن وجوده أعراض عصابية خاصة في حالات رفضه (حالة الحتمية)

وفي النهاية تستخلص هذه الورقة: أن تأثير المعلم يختلف من الناحية الكمية والكيفية حسب مستوى تطور النمو النفسي بمعناه الشامل لكل من المعلم والتلميذ (نمو جسمي وعقلي وانفعالي واجتماعي) ويتمثل ذلك التأثير على النحو التالي:

- يمثل في نظر طفل الروضة وتلميذ المرحلة الابتدائية بديل مباشر للأب والأم حسب نوع المعلم.

- تمثل المرحلة المتوسطة: إعجابًا بالمعلم كأنموذج يحظى بالتقليد والحب والاحترام، فلكونها بداية مرحلة المراهقة، لذلك فالمعلم يدعم تطابقات من نفس النوع (تلميذ-معلم- تلميذة- معلمة).

- في المرحلة الثانوية: ترى الورقة أن المعلم في هذه المرحلة قادر على التأثير على الطالب (المراهق). لأن المعلم يمثل شخصًا راشدًا من جانب، ومن جانب آخر كونه ليس طرفًا مباشرًا في علاقات الطالب (المراهق) الانفعالية وكذلك ليس مسؤولاً عن صراعاته التربوية الأبوية، وفي نفس الوقت فهو يدعم نموه النفسي مع الطرف المغاير (طالب- معلمة- طالبة – معلم).

ومن كل ذلك ترى الورقة أهمية هذا الدور التحليلي لخصائص شخصية المعلم ومراحل تكوينه التربوي والمهني والأكاديمي وانعكاس كل ذلك على مجتمعه، وسوف تحاول الورقة عرض ذلك التصور في الشكل التالي.

التوصيات

- توصية لها هدف نمائي وعلاجي: ضرورة توفير برامج للإرشاد النفسي تكون متاحة للمعلمين

وذلك لتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم أثناء الخدمة.

- توصية لها هدف وقائي: اعتماد أدوات لقياس شخصية الطلاب الجدد الملتحقين بكليات إعداد المعلم، ثم مواصلة العمل معهم طوال فترة الدراسة عن طريق العيادة النفسية لتحسين الصحة النفسية لديهم ومن أمثلة تلك الأدوات:

- أدوات القياس النفسي Psychometry مثل اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (MMPI).

- أدوات القياس التربوي Edumetry: مثل اختبار الشخصية التصنيفي.

The Q.sort method in personally .assessment by : jacke block

- أدوات للقياس العيادي clinical مثل (الملاحظة - المقابلة الشخصية الاكلينكية - الاختبارات الإسقاطية).■

ورقة بحث مقدمة إلى اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- الرياض
بعنوان:
التفاعل الدينامي بين شخصية المعلم وشخصية التلميذ «رؤية اكلينيكية»

المراجع

- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٢). أدوار المعلم بين الواقع المأمول في مدرسة المستقبل «رؤية تربوية». ندوة مدرسة المستقبل. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. ص ص ٤٤١-٤٥٧.
- السيد سلامة الخميس (٢٠٠٠): التربية والمدرسة والمعلم. دار الوفاء. الإسكندرية.
- السيد محمد عبدالرحمن الجندي (١٩٩٩): دراسة تحليلية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، العدد (١١)، ص ص ٢٩١-٤١٥.
- السيد محمد عبدالمجيد (٢٠٠٤): إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة دراسات نفسية. مج(١٤) ع(٢٤). ص ص ٢٣٧-٢٧٤.
- باربارا كلارك (٢٠٠٤): تفعيل التعلم، ترجمة، يعقوب نشوان، محمد خطاب. دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- ثناء يوسف الضبع ومنال عبدالخالق (٢٠٠٢): المدرسة العصرية بين أصالة الماضي واستشراف المستقبل. ندوة مدرسة المستقبل. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض. ص ص ٢٥٧-٢٧٦ .
- حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠١): علم نفس النمو، الطبعة الخامسة، مكتبة العبيكان.
- صلاح الدين عبدالقادر محمد (١٩٩٣): مدى فاعلية علاج التشكيل بالأنموذج في مقابل العلاج الجماعي التحليلي في ظاهرة الانسحاب الاجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، ج.م.ع.
- عبدالمجيد نشواني (٢٠٠٢): علم النفس التربوي، ط(١١). مؤسسة الرسالة. الأردن .
- عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣): أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ. مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج(٢)، ع(٤)، ص ص ٢٥-١٢٠
- فرانسوا هاغيت (٢٠٠٠): علم النفس المدرسي، ترجمة، شاهين لطفي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- فيصل عباس (٢٠٠٤): الإنسان المعاصر في التحليل النفسي الفرويدي، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت.
- فؤاد البهي السيد، سعد عبدالرحمن (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- مارفن شو (١٩٩٦): ديناميات الجماعة، ترجمة، مصري حنورة، محيي الدين أحمد حسين، ط(٢). دار المعارف، القاهرة.
- محمد عبد الظاهر (١٩٩٤): مبادئ الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

-Bender , W.N.S McLaughlin ,ph.(1997): weapons valence in schools :strategies for teachers confronting violence and hostage situation ,,intervention in school and clinic,32,4,211216-

- Timothy ,J.Trull (2005): clinical psychology 7 th ed , wadsworth,U.S.A,U.K,Canda.

الهوامش

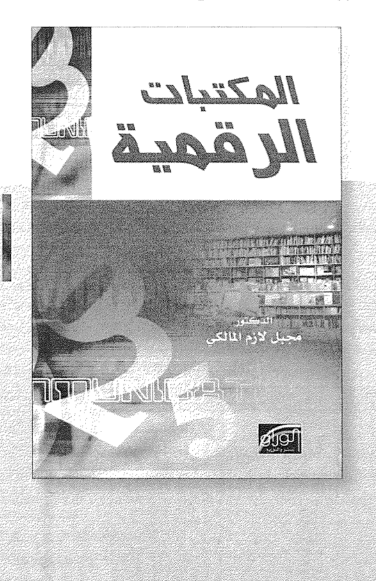
(❖) الرقم الأول يشير إلى المرجع،والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة.

(❖)لقد كانت المرة الأولى فرضية صيغة الأم والأب.

(❖)هو الحالة الطبيعية التي يوجد عليها المعلم في البيئة التربوية كما هو As it is.

بسبب اعتيادهم على الطرق التقليدية

رواد المكتبات الرقمية «يتمنعون»!



الكتاب: المكتبات الرقمية
المؤلف: د.مجبل لازم المالكي
الناشر: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٥م

مع اتساع دائرة التطورات التكنولوجية المتلاحقة، وتنامي حجم مصادر المعلومات الإلكترونية بمختلف أشكالها، وازدياد حاجة المؤسسات المعلوماتية إلى تحديث معلوماتها وتطوير مقتنياتها وخدماتها، فضلاً عن تنوّع احتياجات الباحثين والدارسين للحصول على معلومات غزيرة ومتنوعة- ظهرت جملة من الاتجاهات الحديثة لمواكبة عصر المعلومات، ومنها «المكتبات الرقمية».

هذه المكتبات تشكل مؤسسات ونظم قواعد بيانات ضخمة تحتوي على مختلف مصادر المعلومات المخزّنة، ونظم الاسترجاع الشاملة التي تعالج ببراعة البيانات الرقمية عبر الوسائط المتعددة (نصوص، صور، أصوات، رسوم ثابتة ومتحركة)، وتدعم المستفيد في تعامله مع المعلومات المتوافرة على شبكات المعلومات المختلفة، ومنها الإنترنت.

من الخيال إلى الحقيقة

يوضح د.المالكي، بدايةً، أن الهدف الشامل للمكتبات الرقمية يتمثل في العمل على تطوير طرق جمع مصادر المعلومات الإلكترونية (من الكتب والمراجع والدوريات والنصوص المترابطة) وخزنها وتنظيمها واستخدامها، وذلك لإشباع الاحتياجات المعلوماتية المتزايدة.

ويشير إلى أنه خلال العقود الثلاثة الأخيرة، ساعد عدد من التكنولوجيات الحديثة في تحويل حلم المكتبة الرقمية إلى حقيقة. ومن هذه التكنولوجيات: ظهور الحاسبات الرقمية، وعمليات الاختزان الرقمي للمعلومات، وانتشار الشبكات المتطورة بمختلف أنواعها، وولادة شبكة الإنترنت العالمية وتطورها. كما أن المرونة في عرض المعلومات للمستفيدين بطرق متنوعة جعلت المكتبة الرقمية مفضّلة وشائعة ومستخدمة، خصوصًا بعد ظهور نظم النصوص والأشكال والرسوم والحركة والصوت ولقطات الفيديو كواجهة بيانية للمستخدم، حيث تسمح هذه النظم بالاسترجاع غير المتسلسل للمعلومات من خلال توليفة من (النصوص/ الصور/ الأصوات) التي تدعى «العقد». ويتم الربط بينها بما يسمّى «الوحدات» أو «الروابط»، ما يتيح للمستفيد (في رحلة الملاحة الإلكترونية) استرجاع المعلومات بشكل مفصّل ومرئي ومسموع.

إلى ذلك، أسهم الإطار التنظيمي المؤسسي، وظهور هيئات واتحادات المكتبات الرقمية، في تقييم أدوات هذه المكتبات ومشروعاتها، وإقامة ورش العمل والأبحاث والتطبيقات الخاصة بالمكتبة الرقمية.

المكتبة والاكتفاء الذاتي

ورغم ما تقدمه المكتبات الرقمية من خدمات للمستفيدين، إلاّ أنها ما تزال تعاني بعض الصعوبات، وتواجه عددًا من التحدّيات، منها: ثورة المعلومات التي تفرز كل يوم (بل كل ساعة) كميات هائلة من المعلومات (بحيث إنه لا يمكن لأية مكتبة رقمية في العالم أن تدّعي لنفسها الاكتفاء الذاتي مهما بلغت إمكاناتها البشرية والتنظيمية)،

توفّر بدائل منافسة للمكتبات الرقمية (كالإنترنت مثلاً)، قضايا ملكية مصادر المعلومات وإتاحة الوصول إليها عبر اتفاقات الترخيص وما في حكمها، إنشاء المكتبات الافتراضية (وهي المكتبات التي تشكل المصادر الإلكترونية الرقمية كلّ محتوياتها، ولا تحتاج الواحدة منها إلى مبنى، وإنما لمجموعة من الخوادم وشبكة تربطها بالنهايات الطرفية للاستخدام)، تخزين واسترجاع الأطروحات الجامعية الإلكترونية، إدخال حقوق المؤلفين في الشبكة ووضعها بصورة ملائمة تحت تصرف المستفيد.

ويرى الباحث أن بناء هذا النمط من المكتبات ليس سهلاً، بل يحتاج إلى تكاليف باهظة، بالإضافة إلى الجهد المبذول والوقت المستغرق في وضع التصاميم ورقمنة مصادر المعلومات، والمشكلات الفنية والتقنية، ومشكلات حقوق التأليف والملكية الفكرية، ونقص الخبرة لدى القوى العاملة..

الصعوبات التي تواجه المستفيدين

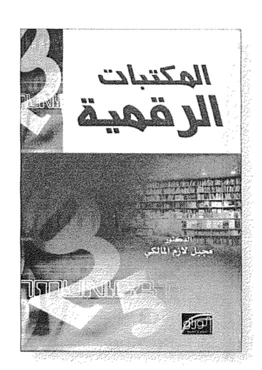
ولعل أبرز الصعوبات التي تواجه المكتبات الرقمية، هي عدم رغبة المستفيد في استخدام تقنيات المعلومات، بسبب اعتياده على الطرق التقليدية في البحث. كذلك، فإن الكثير من الوثائق الإلكترونية متوفرة بلغات أجنبية، خصوصًا اللغة الإنجليزية، وبالتالي تقتصر الفائدة منها على من يتقنون هذه اللغة. كما أن عملية الضبط والتنظيم لأوعية المعلومات لا تزال تعتمد على لغة التوثيق من خلال نظم التصنيف وقواعد الفهرسة وبعض الأدوات كالكشّاف والمستخلصات. ومن المعلوم أن كثيرًا من الباحثين لا تتوفر لديهم الدراية الكافية بهذه التقنيات، ما يقلّل من كمية المعلومات المسترجعة ونوعها.

وهنالك مشكلات تتعلق بالمواقع على الشبكات الإلكترونية بشكل عام، وبالمواقع العربية بشكل خاص. ومن أهمها: النقص في هذه المواقع، والمشكلات الفنية التي تتعلق بالوصول إلى هذه المواقع والتفاعل معها كتعريب الواجهة أو استخدام المستعرضات المناسبة، مما يستدعي الحاجة إلى تصنيف المواقع وتوصيفها مع بيان نوعية المعلومات التي توفرها وكمّها. كذلك لا يعرف كثير من المستفيدين أيّ أدوات البحث أنسب من غيرها، كما قد يفاجأ المستفيد بحذف بعض المواقع أو غيابها أو تغيير عناوينها دون إشعار مسبّق.

البنية التحتية

تختلف التجهيزات والمعدّات الخاصة بالمكتبات الرقمية، وتتنوع من واحدة إلى أخرى وفقًا لأهداف كل واحدة منها، وأنشطتها وخدماتها وطرق تقديم هذه الخدمات ونوعية الجمهور المستهدف. وبشكل عام، ينبغي توافر أجهزة الحواسيب، وطابعات وكاميرات رقمية، وأقراص ليزر مرنة ورقمية وأشرطة صوتية، وأجهزة تكييف، ومولّدات كهربائية، وماسحات إلكترونية، وشاشات عرض وفيديو رقمي.

ولعل من أهم متطلّبات بناء المكتبة الرقمية بناء مجاميع رقمية وبحجم يمكن أن يجعلها ذات فائدة كبيرة. فـ«الرقمنة» ما هي إلا عملية استنساخ تقنية تمكّن من تحويل الوثيقة مهما كان نوعها إلى سلسلة حرفية أو إلى صورة. ويواكب هذ



العمل التقني عمل فكريّ ومكتبي من أجل فهرستها وتمثيل محتوى النص المرقّم.

مصادر المعلومات

تتنوع مصادر المعلومات الإلكترونية التي تحتويها المكتبات الرقمية بحسب التغطية والمعالجة الموضوعية والجهات المسؤولة عنها ونوعية المعلومات المتاحة. وتعدّ مصادر المعلومات الإلكترونية واحدة من أهم التطورات المؤثرة في المؤسسات المعلوماتية، خصوصًا بعد انتشار استخدام الإنترنت بين طبقات المجتمع المختلفة. وتشمل مصادر المعلومات الإلكترونية التي يمكن أن تقتنيها هذه المكتبات: ملفّات المعلومات الخاصة بالمجتمع، أبحاث علمية وأوراق المحاضرات والمذكّرات، المعاجم اللغوية، دوائر معارف إلكترونية منوّعة، ملفات النصوص الكاملة، قواعد البيانات الإلكترونية، ملفّات موسيقية، ملفّات رقمية، دوريات إلكترونية، وكتب إلكترونية.

تجدّد مستمر

لقد أضفت عملية التحوّل في الشكل من المكتبة التقليدية إلى المكتبة الإلكترونية (أو الرقمية) أبعادًا كثيرة على المكتبات الرقمية، وأبرزت تحولاً في طبيعة شكل هذه المكتبات والشكل الذي تصل فيه خدماتها للمستفيدين، والإجراءات التي تحتاج إلى القيام بها لتكون مكتبات عصرية يستفيد منها الجميع، لأن تسارع ثورة المعلومات والتطور المستمر للتكنولوجيا الجديدة ولّد لدى المستفيدين احتياجات جديدة، وغيّر في الهياكل التنظيمية في بيئة المكتبات الإلكترونية، ما أدى إلى بروز ممارسات مهنية جديدة.

ويلاحظ المتابع المستفيد مدى التطور الذي أحدث على هذه الهياكل، وعلى المستويات المختلفة؛ فعلى المستوى الإداري ظهرت مسمّيات وظيفية جديدة لم تكن موجودة سابقًا، مثل: مدير موقع المكتبة على الإنترنت، ومسؤول الخدمات المرجعية الرقمية، ومفهرس المواقع.. وعلى المستوى التقني أصبحت المكتبة عبارة عن مجموعة من أجهزة الحاسبات والخدمات، وشبكة داخلية موصولة بالعالم الخارجي، ومصادر معلومات إلكترونية وغيرها من المواد والأدوات التي غيّرت في أسلوب العمل في المكتبة الرقمية.

أما على المستوى الفني، فقد تحوّلت غالبية عمليات عرض المعلومات واسترجاعها في المكتبات الرقمية، إلى التعامل بأسلوب الفهرسة الآلية، والتعامل بكل الأشكال والأدوات الفنية التي تتيحها البرامج الرقمية.

أمين المكتبة

إن المكتبيّ، بطبيعة عمله، على علاقة مباشرة مع المستفيدين، لتلبية حاجاتهم، ولأن المكتبة الإلكترونية تمثل المحرك الأول لمتطلّبات البحث في الوقت الراهن، فقد ألقى ذلك على عاتق الأمناء مسؤولية حلّ المشكلات التي تواجه المستفيدين، والعمل على تعزيز مهاراتهم، وتوفير برامج لتنمية قدراتهم في التعامل مع التقنية والمعلومات.

ومن هنا، تقع على كاهل أمين المكتبة الرقمية المهامّ التالية: العمل على مساعدة المستفيدين وتوجيههم إلى بنوك ومصادر معلومات أكثر استجابة لاحتياجاتهم، تدريب المستفيدين على استخدام النظم الإلكترونية المختلفة، تحليل المعلومات وتقديمها للمستفيدين، إنشاء ملفات بحث وتقديمها عند الطلب للباحثين والدارسين، إنشاء ملفات معلومات شخصية وتقديمها عند الحاجة، البحث في المصادر غير المعروفة للمستفيد وتقديم نتائج البحث له. ومثل هذه المهامّ تتطلّب استعدادًا خاصًا من أمين المكتبة الرقمية، ومعرفة تامة بمصادر المعلومات المقروءة آليًا، وكيفية استغلالها بشكل فعال، والقدرة على صياغة استراتيجيات البحث، ومعرفة شاملة بكيفية استخدام وسائل الاتصال المختلفة لتلبية متطلّبات المستفيدين من المعلومات الإلكترونية.

تطوير المكتبات

مما لا شك فيه أن واقع المكتبات ومراكز المعلومات في الوطن العربي، يختلف عمّا هو سائد

في الدول المتقدّمة التي تحظى فيها مؤسسات المعلومات بالرعاية، والاهتمام والدعم المتواصل لتحديثها وتطويرها. وعلى الرغم من ذلك، فإن هنالك تحـوّلاً ملحوظًا في العديد من المكتبات ومراكز المعلومات في الوطن العربي نحو حوسبة أعمالها وإجراءاتها المكتبية، وتطوير آفاق الخدمة المكتبية لتزويد المستفيدين بمهارات البحث. فضلاً عن وجود العديد من المشروعات الخاصة بتنمية مقتنيات هذه المكتبات، وبناء شبكات المعلومات الوطنية، والدخول في النّظم والبرامج التعاونية على المستويين المحلي والدولي، واستخدام التكنولوجيا المعاصرة في عمليات تخزين المعلومات واسترجاعها.

ولتحقيق مزيد من التطور في المكتبات الرقمية العربية، فإن هنالك جملة من الأمور ينبغي الالتفات إليها، ومنها: إعداد البرمجيات المناسبة لحوسبة أعمال المكتبة ومقتنياتها. بناء شبكة معلومات وطنية وتطوير مجالات التعاون مع نظم وشبكات المعلومات العالمية في مختلف المجالات، تدريب أمناء المكتبات لتحقيق استثمار أفضل لتكنولوجيا المعلومات، تدريس تكنولوجيا المعلومات ومهاراتها الأساسية في المدارس والجامعات لمحو الأمية المعلوماتية في التعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها، تطوير قواعد البيانات المخزّنة على الأقراص المتراصّة «السي دي»، منح المستفيدين فرص النفاذ إلى إمكانات الشبكة العالمية الإنترنت، تطوير المجموعات المكتبية باستخدام المعلومات الإلكترونية كالدوريات الإلكترونية، تأمين صيانة البرمجيات والشبكات والتجهيزات الإلكترونية وتطويرها، عقد المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشية وإشراك العاملين في المكتبة الرقمية فيها، بالإضافة إلى مشاركة ذوي الاختصاصات العالية في حقل المعلوماتية لتطوير القدرات والكفاءات وخلق بيئة تعليمية مناسبة.

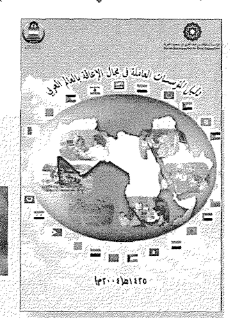


السير نحو المستقبل

ستشهد المكتبات ومراكز المعلومات في المستقبل القريب تحـوّلاً كبيرًا باتجاه التكشيف الرقمي للمعلومات، وتطوير تقنيات البحث في المكتبات الرقمية، وإحداث تغييرات جوهرية في أنماط الخدمة المكتبية للحصول على المعلومات المختلفة لتطوير الركائز الأساسية لهذه المكتبات، وتعزيز مكانها ودورها لدى مختلف فئات المستفيدين، وتلبية احتياجاتهم المعلوماتية في ظل التطورات المذهلة والسريعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بعيدة المدى. ومن المتوقّع خلال الأعوام المقبلة، أن تحلّ المكتبات الرقمية (بشكل كامل) محلّ المكتبات التقليدية، خصوصًا في ظل التطور المتسارع للمكتبات الافتراضية.

وأخيرًا، لا بدّ من الإشارة إلى أن الكتاب قام في منهجه العام على تحليل المعلومات وتصنيفها ومناقشتها بالاعتماد على التعداد الرقمي، والرسوم التوضيحية. ورغم التكرارات التي يمكن تلمّسها في بعض المواقع، إلا أن الباحث، حافظ (إلى حدّ كبير) على التسلسل المنطقي في طرح الأفكار والتدليل على صحتها. ■

دليل المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة بالعالم العربي



الكتاب: دليل المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة بالعالم العربي
الناشر: مؤسسة سلطان بن عبدالعزيز آل سعود الخيرية ١٤٢٥هـ الرياض.

يأتي هذا الدليل نتيجة تضافر المختصين في كل من مؤسسة سلطان بن عبدالعزيز آل سعود الخيرية ووزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة. وقامت اللجنة المشرفة على إعداد الدليل بتضمين الدليل جميع الجهات والمؤسسات العاملة في مجال الإعاقة في جميع أنحاء العالم العربي على اختلاف أنواعها: التربوية، والتعليمية، والبحثية، والتأهيلية، والصحية، والاجتماعية ودعت إلى تواصل وتفاعل تلك الجهات بعضها مع بعض وإلى تبادل المعلومات والخبرات في أي شأن من شؤون المعوقين ويصب في وعاء الفائدة لأبنائنا وإخواننا من ذوي الاحتياجات الخاصة ولكل من يهمه أمرهم في العالم العربي خصوصًا أنه يوزع مجانًا على الجهات التي تطلبه حكومية كانت أو أهلية.

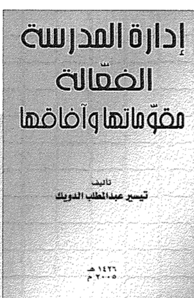
تم تقسيم الدليل إلى ثمانية عشر قسمًا وزعت بناء على عدد الدول العربية. وقد خصص لكل منشأة صفحة تحتوي على معلومات مفصلة عن موقع المؤسسة وعنوانها وموقعها على الإنترنت، وآليات الاتصال بها. وتبعيتها من حيث كونها حكومية أو غير حكومية «أهلية». كما تضمنت هذه الصفحة الخدمات التي تقدمها المنشأة. من حيث كونها تعليمية تربوية، تشخيصية، علاجية، إرشادية، ترفيهية، تأهيلية، إيوائية، إجتماعية، تثقفية.

أيضًا اشتملت صحفة التعريف بالمنشأة على بيان بأعداد الفئات العمرية وفئات الإعاقة المخدومة من قبل المؤسسة. وعلى معلومات عن العاملين فيها توضح تخصصاتهم ومؤهلاتهم. بالإضافة إلى ما ألحق بالدليل من صفحات في نهايته اشتمل على رسوم بيانية ومعلومات إحصائية أخرى.

وحتى يتم توسيع دائرة المستفيدين بهذا الإنجاز الموسوعي فقد تم وضعه في صورة أسطوانة مدمجة، وربطه بموقع الأمانة العامة للتربية الخاصة على شبكة «الإنترنت»■

www.moe.gov.sa/se/Index.html

إدارة المدرسة الفعالة.. مقوماتها وآفاقها



الكتاب: إدارة المدرسة الفعالة.. مقوماتها وآفاقها
المؤلف: تيسير عبدالمطلب الدويك
الناشر: دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان.

يناقش المؤلف التربوي عبر اثني عشر فصلاً عددًا من القضايا التربوية، انطلاقًا من إيمانه بفكرة «المدرسة الفعالة» التي يرى أنها «تلك المؤسسة التربوية التي تديرها قيادة خبيرة واعية، قادرة من خلال التأثير في أركان العملية التعليمية أن تحدد لنفسها فلسفة ورؤية تمكنها ضمن واقعها وظروفها، من تحقيق رسالتها وأهدافها المتمثلة في توفير تعليم فعال لطلبتها».

ويستعرض الدويك مواصفات القائد التربوي وكفاياته، والأدوار التي يتحتم عليه الاضطلاع بها، ومستوى أدائه ليكون جديرًا بقيادة المدرسة الفعالة، مؤكدًا أن المدير القائد يبني علاقات تواصلية مع أعضاء طاقمه، لتأمين العمل الجماعي التشاركي الذي يعد أهم معايير التحفيز.

أما المعلم الفعال، فيتصف (حسب الدويك) بمجموعة من الصفات أبرزها: الحماسة لعمله، والإيمان برسالته وأهمية دوره، والاجتهاد في توفير بيئة صفية آمنة محفزة على التعلم.. مشددًا على أهمية أن تتيح المدرسة لمعلميها الفرصة ليعملوا معًا ضمن فرق أو مجموعات أو لجان خاصة، على مستوى المبحث الواحد أو المجال المعين.

ولأن دمج المدرسة بمجتمعها المباشر من الآباء والأمهات ككل بمؤسساته وطاقاته البشرية والمادية هو أحد المقومات الرئيسية للمدرسة الفعالة (كما يؤكد الدويك) فعلى الأشخاص المسؤولين عن العلاقات العامة في المدرسة تنظيم خطط تهدف إلى جذب أفراد المجتمع لزيارة المدرسة كلما سنحت الفرصة لهم. وعلى المدير اغتنام هذه الزيارات لتبادل الرأي مع الزائرين في كل ما يتصل بدور المدرسة وخدماتها، وإطلاعهم على فلسفة المدرسة ورؤيتها التربوية، ومنجزاتها وخططها والمشكلات التي تواجهها والحلول المقترحة لتجاوزها. ■



الكتاب: تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال.. في الأسرة والروضة والمدرسة
المؤلف: عبدالفتاح أبو معال
الناشر: دار الشروق عمّان.

يضم هذا الكتاب أحد عشر فصلاً، هي على التوالي: معنى الاستعداد اللغوي، النمو النفسي للطفل، النمو الحركي والبدني للطفل، الحاجات الأساسية للطفل، لغة الأطفال، الأسرة والتثقيف، دار الحضانة والتثقيف، المدرسة والتثقيف، مكونات الاستعداد اللغوي، ميول القراءة لدى الجنسين، أسباب الإعاقة اللغوية ومظاهرها.

وبحسب ما يرى الباحث فإن اللغة تحتاج في تعلمها إلى أن ينظر الطفل إلى الرموز نظرة تتحول معها إلى معان مترابطة متكاملة تعينه على التعبير عمّا في ذهنه، وأن يفهم ما يعبر به الآخرون.

وهذا كله يرتبط بدور أعضاء الجسم الإنساني، وبدور الذكاء والشخصية بصفة عامة.

ويبين أبو معال أهمية اللغة، والعوامل التي تؤثر فيها، والمشكلات والمعيقات التي قد تعترض الطفل في مراحل تعلمها ودراستها، ومن ثم يضع الحلول المناسبة لعلاجها، للسير بالطفل المتعلم في الطريق السوي الذي يضمن له حسن التعليم.

ويجيب الكتاب عن العديد من الأسئلة التي تطرق بال الآباء والأمهات، والمربين والمعلمين والمشرفين على الأطفال.. ومن هذه الأسئلة: كيف يبدأ الطفل في تشكيل لغته؟ ومتى يبدأ؟ وكيف يسير وينتقل في مراحل تعلم اللغة من خطوة إلى أخرى؟ ■

الكتاب: تفريد التعليم والتعليم المستمر
المؤلف: محمد جاسم محمد
الناشر: دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

مسألة تفريد التعليم ليس بالأمر الجديد، وإنما لها امتداد تاريخي (وربما من قبل أرسطو وأفلاطون)، حيث بدأ التعليم والتعلم على أساس أفراد معددوين وبوسائل ذاتية، إلى أن وصل إلى ما هو عليه الآن من تقدم لم يكن ليخطر ببال أحد، مما أتاح للكثيرين من علماء التربية وضع أنماط متعددة من أساليب التعليم الفردي الذاتي، الذي يصب في مفهوم «تفريد التعليم».

ويتناول الكتاب عددًا من قضايا التعليم والتعلم توزعت على أحد عشر فصلاً هي: مدخل تأريخي عن تفريد التعليم، نظرة تاريخية في التربية والحضارة والتعليم الفردي، تكنولوجيا التعليم وأهميتها في تفريد التعليم، تفريد التعليم والمدارس الفلسفية، أثر الحوافز في التعليم الفردي المستمر، أسباب تفريد التعليم، تعريف التعليم الفردي وخصائصه، التعليم الفردي للكبار، طرق تفريد التعليم، التعليم الفردي في المجتمع، وتصميم النموذج التعليمي في التعليم الفردي.

ويستعرض الكتاب نماذج تعليمية حديثة في مضمار تفريد التعليم، هي: نموذج تيسير التعليم لـ«كارل روجرز»، نموذج تشكيل السلوك لـ«سكنر»، نموذج التحري الجماعي لـ«هربرت ثيلين»، نموذج الاستقصاء الاجتماعي لـ«كوكس وماسيالاس»، ونموذج التعلم العام لـ«روبرت جانييه».

ويؤكد الباحث أن تقويم أي نموذج من هذه النماذج يتم من خلال قيام المعلم بالتقويم الختامي لتلاميذه في إطار من الاختبارات المصممة في ضوء الأهداف التعليمية، وقيام المتعلم نفسه بتقويم ذاتي يصمم وفق معايير موضوعية لقياس القيم التربوية النوعية التي تحققت عند التلاميذ بفضل تعلمهم الذاتي. ■

نموذج الاقتداء ﷺ

الإنسان الوحيد الذي سجل التاريخ كل دقائق حياته

جمال الحسيني أبو فرحة- المدينة المنورة

إن وجود أنموذج أمثل للبشرية (لا شك) يعد من أهم عوامل تنشئتها الأخلاقية، فهو يكشف لنا إلى أي حد يمكن للإنسان أن يرقى وأن يكون فاضلاً. ومن ثم فهو حجة على كل من حاد عن طريق الفضيلة وزعم العجز عن التحلي بها، أو زعم أن التحلي بفضائل قد يغني عن التحلي بأخرى زاعمًا أن النقص طبع للإنسان لا يمكنه الفرار منه، وليس له إلا الاستسلام.

ولقد كان الأنبياء عليهم السلام جميعًا نماذج مثلى لأقوامهم، ولكني آثرت الاقتصار على من بقي له منهم أتباع ذوو شأن في عصرنا الحالي وهم: موسى وعيسى ومحمد، صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين.

يكشف لنا هذا المبحث أيًا من هؤلاء الأنبياء الثلاثة- عليهم السلام- يمكن للبشرية اليوم أن تحذو حذوه حتى تصل إلى الغاية المثلى في الارتقاء الروحي والأخلاقي، وأيهم لم يؤهل إلا لرسم أنموذج خاص لقومه وفي عصره فقط، دون غيرهم. ومن ثمة فلم يعد لأتباعه في اتباعه اليوم معنى، ولم يعد يسعهم إلا اتباع المثال الأسمى والقدوة الحسنة الذي يمكن للبشرية كلها اليوم أن تقتفي أثره.

فإذا نظرنا إلى أول هؤلاء الأنبياء: موسى عليه السلام، فسنجد أن التاريخ لم يحتفظ لنا بدقائق تفاصيل حياته، كي تكون نبراسًا يهتدي به الأجيال من بعده، ولكن التاريخ طوى دقائق تلك التفاصيل، بل طوى بعضًا من أهم الأحداث في تاريخ حياته عليه السلام.

حتى إن نص التوراة الذي يذكر خبر وفاة موسى عليه السلام «فمات موسى عبدالرب في أرض موآب حسب قول الرب ودفنه في الجواء في أرض موآب مقابل بيت فغور، ولم يعرف إنسان قبره إلى هذا اليوم»[1]. هذا النص يبين لنا بوضوح أن موسى- عليه السلام- كان قد مات قبل كتابته بزمن طويل اجتاحته كثير من الأحداث كانت كافية بلا شك لضياع الشريعة بكل ما تحويه من مبادئ وقيم ومثل، كما كانت كافية لأن لا يعرف أحد مكان قبر صاحب الشريعة عليه السلام عند كتابة ذلك النص من التوراة، رغم محاولة النص تحديد المكان بدقة.

وليت الأمر وقف عند حد جهل البشرية بمكن قبره عليه السلام مع ما يدل عليه ذلك من معان ودلالات، بل وصل الأمر ببعض العلماء إلى حد الشك في حقيقته عليه السلام، فذهب عالم النفس الشهير «سيجموند فرويد» إلى القول إن موسى كان مصريًا[2] وخلط آخرون بينه وبين «باخوس»: البطل اليوناني، بل وشك آخرون في حقيقة وجوده «عليه السلام» التاريخي أصلاً[3]!

ومهما يكن من شيء فإن مجرد ترديد مثل هذه الافتراضات على بساط البحث يثبت ما قدمناه من الغموض الشديد الذي يحيط بالأبعاد التاريخية الحقيقية لسيدنا موسى «عليه السلام» ودعوته، مما يشكل في النهاية عائقًا للبشرية عن كمال الاقتداء به عليه السلام.

أما عيسى عليه السلام فبرغم شغف أمته بالعلم، ورغم إفراطها في حبه الذي بلغ حد التقديس والتأليه إلا أنها لم تستطع أن تعرض على العالم إلا نتفًا من أخباره

وأقواله عليه السلام التي لا تكون هيكلاً لحياة بشرية كاملة يمكن أن يقلده الإنسان في حياته الفردية أو يسير في ضوئه مجتمع فاضل[٤].

فإذا استبعدنا الأربعين يومًا التي تروي الأناجيل أن المسيح عليه السلام قضاها في البرية (والتي لم تخبرنا الأناجيل عنها بشيء يذكر) سنجد أن كل ما نقل أن المسيح قاله أو عمله في كل الأناجيل الأربعة يملأ فقط فراغ حوالي ثلاثة أسابيع[٥] من العمر. وهذا يترك الجزء الأكبر من حياة المسيح وأعماله غير مسجل»[٦].

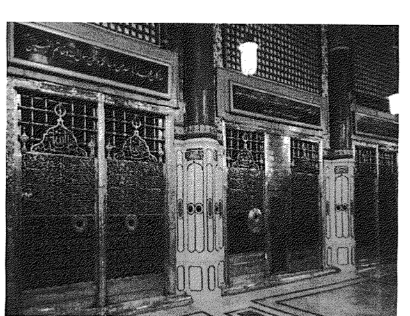
وحتى هذا الجزء البسيط الذي سجلته الأناجيل الأربعة يؤكد عدم صلاحية المسيح عليه السلام لأن يكون مثالاً يحتذى به في كل شيء. فالمسيح لم يتزوج أبدًا ولم يعاشر امرأة قط. فكيف يحتذي به الأزواج؟ والمسيح لم يكن قط أبًا فكيف يحتذي به الآباء؟ والمسيح عليه السلام لم ينتصر قط على أعدائه في حرب ليرى كيف يجب أن يتصرف المنتصر تجاه أعدائه المنهزمين. والمسيح لم يكن قط حاكمًا أو قاضيًا[٧] ليكون نموذجًا مثاليًا لكل قاض ولكل حاكم من بعده. بل إن هذا القليل الذي يروى عن المسيح أنه قاله لم يمهله الوقت ولم تمكنه الظروف من تطبيقه. بل ربما روي أنه طبق عكسه. فالمسيح الذي قال: «من غضب على أخيه استوجب حكم القضاء، ومن قال لأخيه: يا أحمق استوجب حكم المجلس. ومن قال له: يا جاهل استوجب نار جهنم»[٨]. والمسيح الذي قال «أحبوا أعداءكم. وصلوا من أجل مضطهديكم... فإن أحببتم من يحبكم فأي أجر لكم»[٩] هو المسيح الذي لم يحب يومًا «فريسيًا». وهو المسيح الذي كثيرًا ما قال «للفريسيين»: «يا أغبياء»[١٠]، «أيها الجهال والعميان»[١١]، «أيها الحيات أولاد الأفاعي»[١٢].

والمسيح الذي قال: «لا تقاوموا الشرير، بل من لطمك على خدك الأيمن فاعرض له الآخر، ومن أراد أن يحاكمك ليأخذ قميصك فاترك له رداءك أيضًا، ومن سخرك أن تسير معه ميلاً واحدًا فسر معه ميلين»[١٣]. هو المسيح الذي قال: «من لم يكن عنده سيف فليبع رداءه ويشتره»[١٤].

بل إن هذا الغموض الذي أحاط بحياة المسيح عليه السلام وتعاليمه تجلى أحيانًا في شكل تيار عارم ينكر وجوده عليه السلام التاريخي ويذهب إلى أنه نتاج الفلسفة أو الرمزية أو الأساطير مستدلاً على ذلك بما بين قصة حياة المسيح عليه السلام التي وردت في الأناجيل من تشابه يكاد يصل أحيانًا إلى حد التطابق في أدق التفاصيل مع الكثير من الأساطير القديمة[١٥].

هذا بالإضافة إلى عدم وجود شواهد تاريخية تدعم وجوده عليه السلام (خلاف العهد الجديد)، فلم يذكر أحد من المعاصرين لبداية القرن الميلادي الأول سواء من اليهود أو الرومان عنه شيء.

أما تلك الفقرة التي وردت عنه عليه السلام في كتابات «يوسفوس Josephus» (المؤرخ اليهودي القديم) فإنما هي إضافة لاحقة قام بها أحد النساخ المسيحيين ويتبين ذلك من إقرار كاتبها واعتقاده في أن عيسى هو مسيح اليهود المنتظر.



وذلك ما لا يمكن نسبته إلى «يوسفوس»، ولو أن «يوسفوس» قد آمن بالمسيحية لما اكتفى بالإشارة إلى المسيحية في ثلاثة سطور جاءت عرضًا بغير تعقيب أو تفصيل[١٦].

وعليه فلم يعد هناك دليل دامغ على الوجود التاريخي لأي من موسى وعيسى عليهما السلام إلا شهادة من أثبت العقل والعلم أنه الصادق: محمد صلى الله عليه وسلم.

أما نبي الإسلام (محمد

عليه أفضل الصلاة والسلام) فهو المثال الأسمى لكل من أراد الاقتداء شهد بذلك أتباعه وبعض ممن لم يتبعه، فهو أعظم الشخصيات أثرًا في التاريخ في رأي «مايكل هارت»[١٧]. وهو أعظم إنسان عاش على وجه الأرض في رأي «لامارتين»[١٨] وهو الإنسان الوحيد الذي سجل له التاريخ كل دقائق خلقه وخُلُقه وأقواله وأفعاله وسكناته[١٩].

إن الإنسان الذي عليه أن يعيش حياته: كزوج، كأب، كرجل أعمال ثري، كثائر، كمضطهد، كقائد، كقاض، كحاكم ومشروع، كرجل صاحب سلطة، كبشر: يمرض ويوصي ويموت، إن هذا الإنسان سوف يجد أن محمدًا صلى الله عليه وسلم هو النموذج الأوحد، والنموذج الأمثل له في جميع سبل الحياة ومجالاتها.

فصدق رسولنا القائل «إن الله بعثني لأتمم مكارم الأخلاق، وكمال محاسن الأعمال»[٢٠].

وصدق الله العظيم القائل في كتابه الكريم: ﴿لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرًا﴾[٢١] ■

الهوامش

(١) سفر التثنية ٣٤: ٥-٦.

(٢) انظر سيجموند فرويد: النبي موسى ورسالة التوحيد، ترجمة ودراسة د.عبدالمنعم الحنفي، ط١ دار الرشاد، القاهرة ١٩٩١م، ص٢٦: ٣٦.

(٣) انظر محمد فريد وجدي: دائرة معارف القرن العشرين، ط٣، دار المعرفة، بيروت، لبنان ١٩٧١م.
٩/٥٥٤: ٥٥٥، وانظر: د.حسن ظاظا: الفكر الديني اليهودي، أطواره ومذاهبه، ط٣، دار القلم بدمشق، الدار الشامية ببيروت، دار البشير بجدة ١٩٩٥م، ص٢٢:١٧.

(٤) انظر أبو الحسن الندوي: النبي الخاتم، المجمع الإسلامي العلمي لكهنؤ الهند ٩٧٨م ص٦.

(٥) وقيل بل أربعة أسابيع، وقيل بل خمسون يومًا.
انظر: باقر الصدر: النبوة الخاتمة، دراسة وتقديم جودة القزويني، ط٣، دار المنتظر، بيروت، لبنان ٩٨٥ ص١٣.
وانظر: أحمد عبدالوهاب: النبوة والأنبياء في اليهودية والمسيحية والإسلام ط٢، مكتبة وهبة القاهرة ١٩٩٢م ص١٩٨.
وانظر: أبو الحسن الندوي: السابق ص١٦: ١٧.

(٦) انظر The myth of God Incarnate. Edited by john Hick, SCM Press Ltd, London 1985, Epilpgue by Dennis Nineham pp. 188: 189

(٧) انظر إنجيل لوقا ١٢: ١٤.

(٨) إنجيل متى ٥: ١٢.

(٩) السابق ٥: ٤٤ - ٤٦.

(١٠) لوقا ١١: ٤٠.

(١١) متى ٢٣: ١٧.

(١٢) السابق ٢٣: ٢٣ وانظر ٣: ٧، ١٢: ٣٤.

(١٣) السابق ٥: ٣٨ - ٤١.

(١٤) لوقا ٢٢: ٣٦.

(١٥) انظر على سبيل المثال: محمد بن طاهر التنير: العقائد الوثنية في الديانة النصرانية، تحقيق ودراسة: د.محمد عبدالله الشرقاوي ط١، دار الصحوة، القاهرة ١٩٨٩م.
وانظر John Hick: السابق.

(١٦) يقول كاتب هذه الفقرة: «إنه في ذلك العهد عاش عيسى ذلك الإنسان القديس إن جاز أن يسمى إنسانًا بعد ما أتى به من المعجزات البينات، وعلم الناس وتلقى الحق فاستبشر به، واتبعه كثير من اليهود، والإغريق وكان هو المسيح». عباس العقاد: عبقرية المسيح، ط أخبار اليوم ١٩٩٥م ص٧٩: ٨٠.

(١٧) فقد وضع مايكل هارت النبي محمد صلى الله عليه وسلم على رأس الخالدين المائة في تاريخ البشرية بينما جعل عيسى عليه السلام رقم (٣) وموسى عليه السلام رقم (١٦) وذلك بناء على درجة تأثيرهم على مجرى التاريخ الإنساني، انظر مايكل هارت: الخالدون مائة أعظمهم محمد صلى الله عليه وسلم، ترجمة أنيس منصور، ط٧، الزهراء للإعلام العربي ١٩٨٦م، ص١٣: ١٩.

(١٨) وقد صرح «لامارتين» بذلك في كتابة تاريخ الترك، انظر أحمد ديدات: مسألة صلب المسيح بين الحقيقة والافتراء، ترجمة: علي الجوهري، دار الفضيلة ١٩٨٩م ص٥٢.

(١٩) وكتب السيرة النبوية في ذلك كثيرة وغنية عن التمثيل ببعضها.

(٢٠) أخرجه الطبراني في الأوسط.

(٢١) الأحزاب ٢١.

مع طفلك ...

بين الحنان والتدليل شعرة

د. خالد سعد النجار - الرياض

أن نحب أطفالنا، ونريدهم أن يكونوا سعداء، لا يعني أن نحقق لهم جميع رغباتهم، فهذا النوع من الحب لا يبني شخصية الطفل بطريقة إيجابية، إذ يضعف التدليل إحساسه بالأمن والطمأنينة بعيدًا عن والديه، ويدفعه إلى التفكير في ذاته فقط، أي أن يصبح اتكاليًا أنانيًا، كما أنه قد يتجه إلى السرقة عندما لا تحقق رغباته إذا كبر، بسبب ارتفاع ثمن ما يرغب فيه من أشياء، يكون صعبًا على الوالدين شراؤها.

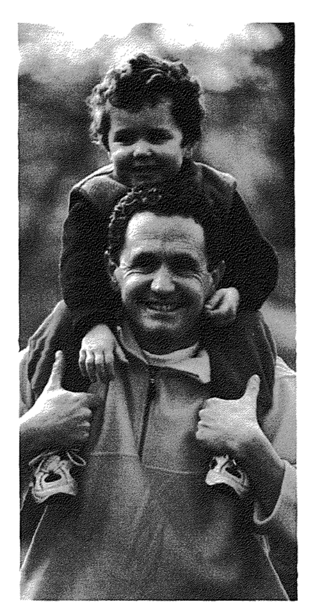
يخلط الكثيرون بين الاهتمام بالطفل والإفراط في تدليله. وبوجه عام فإن الاعتناء بالطفل شيء جيد، وضروري لعملية نموه الطبيعية، غير أنه إذا زاد هذا الاهتمام عن الحد، أو جاء في وقت غير مناسب، كانت له أضرار بالغة، كأن يتعارض اهتمامنا به مع تعلمه كيف يفعل الأشياء بنفسه، وكيف يتعامل مع ضغوط الحياة، وكذلك إذا استسلمنا لطلب الطفل أثناء انشغالنا، أو في أعقاب تصرفه تصرفًا خاطئًا يستحق عليه العقاب بالإهمال.

يقول (دنيس شولمان) أحد الاختصاصيين في مجال سلوك الأطفال: «إن الأطفال يترجمون ردود فعل الوالدين إلى سلوكيات تمكنهم من تحقيق ما يريدون، ولذا من الخطأ الكبير أن يتعود الطفل تلبية كل طلباته، من المفروض أن يسمع الطفل كلمة (لا) كثيرًا، ليكف عندها من استخدام الأساليب الملتوية لتحقيق مطالبه».

التدليل يفسد أكثر مما يصلح

إن التدليل المفرط للطفل يفسده أكثر مما يصلحه لعدة أسباب وهي:

- تدليل الأطفال يقضي نهائيًا على فرصة تكون الإرادة فيهم، حيث يتعلق بوالديه لدرجة أنه لا يستطيع أن يتخذ أبسط القرارات الخاصة به دون الرجوع إليهما، ويفتقر إلى الثقة بالنفس، وليس معنى ذلك أن تكون الشدة هي الضمان الأمثل لنشأة هؤلاء الأطفال نشأة سليمة فخير الأمور أوسطها.
- الطفل المدلل لا يستطيع الاعتماد على نفسه أو مواجهة متاعب ومصاعب الحياة لأنه يفتقر إلى المهارات اللازمة للتغلب على المشكلات اليومية.
- يحذر رجال التربية الأسرة من العاطفة الفياضة التي تجعل الطفل عاجزًا عن الارتباط بأقرانه حيث يشعر بتشبع شديد من عاطفة الأسرة فلا يميل إلى الآخرين وذلك ينمي داخله الوحدة والانطواء.
- الطفل المدلل هو طفل قلق بطبعه يستعجل الأمور، ويحكم على المواقف بسرعة دون تفهم، وعلى مستوى شخصي وليس المستوى الموضوعي المطلوب.
- تسيطر على الطفل المدلل الأنانية وحب السيطرة على إخوته، والعنف في تصرفاته معهم



لإحساسه بالتميز عنهم.

- اهتمام الأسرة بطفل دون آخر. من شأنه زراعة الغيرة والحقد في نفس الطفل المهمل وإهانة كبريائه، ومن ثم تتغير طباعه بحيث تتسم بالشذوذ والغرابة والميل إلى الانتقام من أفراد المجتمع المحيط به.

الإزعاج أفضل من الانحراف

عندما يدرك الطفل أن ما يريده يتحقق بالإزعاج فإنه يتحول إلى طفل مزعج، لكن كثيرًا من الإزعاج أفضل من قليل من الانحراف السلوكي الذي يتولد تلقائيًا في شخصيته إذا استجبنا لمطالبه في كل صغيرة وكبيرة، ومع ذلك فإن هناك وسائل كثيرة لإيقاف هذا الإزعاج من أهمها:

- تحديد قواعد التهذيب المناسبة لسن الطفل: وهذه مسؤولية الوالدين، إذ عليهما وضع قواعد تهذيب السلوك الخاصة بطفلهم، عند بلوغه السن التي يحبو فيها، ففي بعض الأحيان قد يكون مفيدًا للطفل إذا رفضنا طلبه بكلمة «لا»، فالطفل بحاجة إلى مؤثر خارجي يسيطر عليه حتى يتعلم كيف يسيطر على نفسه ويكون مهذبًا في سلوكه.

ومن المهم أن يعتاد الطفل الاستجابة بصورة لائقة إلى توجيهات والديه قبل دخوله المدرسة بفترة طويلة، ومن هذه التوجيهات: جلوسه في مقعد السيارة، وعدم ضرب الأطفال الآخرين، وأن يكون مستعدًا لمغادرة المنزل في الوقت المحدد صباحًا، أو عند الذهاب إلى الفراش.. وهكذا، وهذه النظم التي يضعها الكبار ليست محل نقاش للطفل، إذا كان الأمر لا يحتمل ذلك. غير أن هناك بعض الأمور التي يمكن أن يؤخذ فيها رأي الطفل، منها: أي الأطعمة يأكل، وأي الكتب يقرأ؛ وماذا يريد أن يلعب؛ وماذا يرتدي من الملابس... ولنجعل الطفل يميز بين الأشياء التي يكون مخيرًا فيها وبين قواعد السلوك المحددة التي ليس فيها مجال للاختيار.

كما ينبغي ألا نغفل عن التهذيب حتى في وقت المتعة والمرح، فليس معنى الترويح أن يتهاون الوالدان في تطبيق قواعد التهذيب، فإذا أساء الطفل السلوك حتى وقت اللعب واللهو فيجب تذكيره بالحدود التي عليه التزامها.

- ابنك هو إنسان وأنت تبتغي سعادته، وسعادته لن تأتي بحصاره في نمط معين من الحياة تفرضه عليه. وعلى العكس فإن سعادة الابن لن تأتي بإطلاق العنان له ليفعل كل ما يريده، وبالتالي فلا مانع أن تؤدب ابنك التأديب اللازم عندما تراه قد خرج عن الحدود. ولا داعي بعدها أن تعاقب نفسك بالإحساس بالذنب لأنك فعلت ذلك.

- لا ينبغي لنا أن نكبت غضبنا بدعوى أننا نخشى على الأبناء من الكبت، فنعيش في حالة غيظ، ويعيش الأبناء في حالة استهتار. كما أنه لا ينبغي لنا أن نحول غضبنا إلى قسوة مبالغ فيها بإهدار إنسانية الأبناء. فمثل هذا الإهدار يجعل الأبناء في حالة من الرعب المستمر من الحياة، ويزرع في نفوسهم التشاؤم، ويلقيهم في أحضان الإحساس بفقدان القيمة والاعتبار. ومن هذا

المنطلق كان (الحرمان) هو أفضل طرق التقويم، كالحرمان من اللعبة أو الخروج للنزهة. ولا نلجأ للضرب غير المبرح إلا في أضيق الحدود ولكن علينا أن نعرف أن العقاب البسيط يحتاج إلى هدوء وثبات ولا يحتاج إلى أن تجعل الطفل سببًا لكل منغصات حياتك فتنفجر فيه وكأنك تنهال ضربًا على كل ظروفك الصعبة.

- كن حازمًا في الخارج ومتساهلاً في البيت: أي أن نترك للطفل حرية النزهة في الملاعب والحدائق وأن يتبع في البيت نوعًا من النظام، وليس من الضروري أن يكون هذا النظام صارمًا، ولكن المهم أن يراعى.

- لنتعود أن نقول لأطفالنا (لا) برفق ونحن نبتسم، ونتمسك بصرامة وحنان معًا، فهذا شيء مهم جدًا، لأن من الملاحظ أن كثرة التوبيخ وكثرة الإهانة للطفل وكثرة الصراخ في وجهه، تجعله يسيء الظن بنفسه وبقدراته، ولذلك فإن الطفل يكرر الخطأ.

- إخبار الطفل مسبقًا: فالأطفال يجب أن يعرفوا دائمًا ما الذي يتوقعونه وما الذي نتوقعه نحن منهم، فمثلاً قبل اصطحاب الطفل للتسوق يجب على الأم أن تقول لطفلها: «نحن ذاهبان الآن إلى محل تجاري، وتوجد هناك حلوى كثيرة، ولكننا لن نشتري أيًا منها لأننا لم نتناول غداءنا بعد» حينها سيتوقع ما سيحدث ويعرف أيضًا أنه يجب عليه أن ينتظر إلى ما بعد الغداء.

- تدريب الطفل على تحمل المسؤولية ومساعدته على تحقيق ذلك أمر مهم للغاية، لأن أي نجاح يحققه في هذا المجال يدفعه إلى مزيد من المحاولات ويزيد من ثقته في نفسه.. فلابد أن يتدرج في تحمل المسؤولية، فيبدأ في التدريب على خلع ملابسه أو ارتدائها بنفسه، ثم يتعلم الالتزام ببعض قواعد الآداب في مجالس الكبار والتحكم في العواطف والانفعالات وهكذا.. ويلعب الوالدان دورًا مهمًا في تدريب الطفل على أن يثق بنفسه وبقدراته وتحمل الأعباء وتشجيعه إذا نجح في حل بعض المشكلات الصغيرة.

حنان الأمومة في ثوب عملي

- عند استيقاظه من النوم: خذي صغيرك في حضنك واحكي له ما ستقومان بعمله في هذا اليوم الجديد.

- عند تناوله الطعام: لا تنسي مداعبته عن طريق التمثيل البسيط.

- بعد أن يأخذ طفلك حمامه الدافئ: جففي جسمه بلطف وقولي له: كم أنت جميل.

- عندما يستعد للخروج معك وعند ارتداء ملابسه: حدثيه عن المكان المتوجه إليه عما سيتم فعله هناك.

- قبل خروجك: أعطيه ما يكفيه من الحنان فترة غيابك عنه، وذلك بإعطائه حضنًا دافئًا.

- عند عودتك: عبري له عن مدى اشتياقك له، وعن سعادتك لرؤيته من جديد.

- عندما يلزم طفلك الأدب ويلعب معتمدًا على نفسه دون إزعاج: أظهري له إعجابك وفخرك بسلوكه، ولا تنسي تأثير القبلة والكلمة الرقيقة على نفسية صغيرك الحبيب.

- عند النوم: تحدثا سويًا عما حدث في ذلك اليوم وعن الأحداث المنتظرة في اليوم التالي بإذن الله.

الطفل العنيد

تعاني أمهات كثيرات من عناد أطفالهن إزاء كل كلمة أو طلب أو أمر تصدره لهم، فالعناد صفة من الصفات التي يتصف بها معظم الأطفال، وتتراوح درجته من طفل لآخر وفقًا لبيئته وتركيبته

«حذر رجال التربية الأسرة من العاطفة الفياضة التي تجعل الطفل عاجزًا عن الارتباط بأقرانه حيث يشعر بتشبع شديد من عاطفة الأسرة فلا يميل إلى الآخرين وذلك ينمي داخله الوحدة والانطواء»

الشخصية، وتختفي عادة هذه الصفة مع مرور الوقت، ولكنها تستمر مع عدد من الأطفال لتصل درجة عنادهم إلى حالة مرضية، فيغلب عليهم سمة الغضب والتمرد. وتحار الأم لأنها لا تعرف أي أسلوب تربية تتبع مع مثل هذا الطفل... فهناك أم ترضخ لطلباته وتلبي كل أوامره، وتتحمل بعد ذلك عناده في صمت، وأم أخرى تلجأ إلى أسلوب الرفض والتهديد جاهلة هنا أن عناد الطفل ليس سوى مجرد محاولة منه للبحث عن ذاته واستكشاف قدرته على فرض نفسه واستقلاليته عن الآخرين، أو ربما هو صرخة منه للفت الانتباه لاحتياجه إلى بعض الحنان والحب.

سلوك العناد هو عبارة عن ردود فعل من الطفل إذا أصرت الأم على أن ينفذ الطفل أمرًا من الأوامر، كأن تطلب منه أن يلبس ملابس ثقيلة خوفًا عليه من البرد، في الوقت الذي يريد هو أن يتحرك ويجري، مما يعرقل حركته، ولذلك يصر على عدم طاعة أوامرها. وأحيانًا يلجأ الطفل إلى الإصرار على لبس ملابس معينة هو الذي يختارها وليس والدته لأنه يريد التشبه بأبيه مثلاً أو أخ كبير، أو أنه يريد تأكيد ذاته وأنه شخص مستقل وله رأي مخالف لرأي أمه وأبيه. ويرفض الطفل العنيد أي لهجة جافة من قبل والديه وخاصة اللهجة الآمرة، ويتقبل الأسلوب اللطيف، والرجاء الحار لتنفيذ ما يطلب منه، أما إصرار الأم بقوة على تنفيذ الأوامر يجعل الطفل يلجأ إلى العناد والإصرار على ما يريده وهو ليس ما يطلب منه.

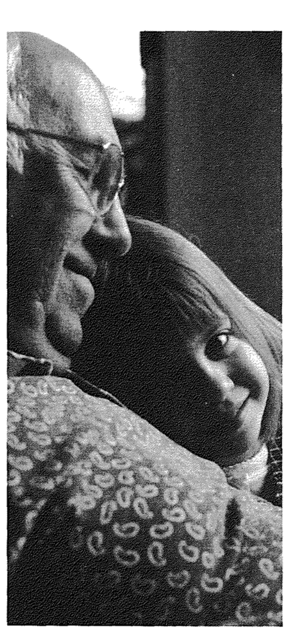
> لنتعود أن نقول لأطفالنا (لا) برفق ونحن نبتسم، ونتمسك بصرامة وحنان معًا، فهذا شيء مهم جدًا، لأن من الملاحظ أن كثرة التوبيخ وكثرة الإهانة للطفل وكثرة الصراخ في وجهه، تجعله يسيء الظن بنفسه وبقدراته

بعض السمات الشائعة في أسرة الطفل العنيد

كشفت الدراسات الحديثة أن معظم آباء هؤلاء الأطفال يعطون اهتمامًا زائدًا بالسلطة والسيطرة والذاتية. وقد تتسم الأمهات بأنهن مكتئبات مرهقات لا يملكن القدرة على الحوار الهادئ ويردن أن تنفذ أوامرهن دون نقاش، أما الآباء فلديهم سمات العدوان السلبي والمكايدة فهم يجعلون من يتعامل معهم في حالة غيظ وغضب على الرغم من هدوئهم الظاهر.

التربية الفعالة هي أفضل طريقة للتعامل مع العند ومنعه

- الثبات على المبدأ عند تعاملنا مع الطفل. هذا يعني أن يتفق الزوج والزوجة مسبقًا على ما هو مسموح به وما هو غير مسموح به لطفلهما، وماذا سيفعلان إذا تعدى طفلهما الحدود الموضوعة له، فلا تقبل الأم شيئًا يرفضه زوجها والعكس صحيح. أيضًا لا نتغاضى عن شيء فعله الطفل اليوم ثم نعاقبه على الفعل نفسه في اليوم التالي.
- يجب ألا يكون الأبوان متراخيين أكثر من اللازم أو حادين أكثر من اللازم، فالمبالغة في كلتا الحالتين ستؤدي إلى نتائج غير طيبة. فإذا قوبل كل ما يريده الطفل بالرفض دائمًا دون إعطائه فرصة اتخاذ أي قرار، سيؤدي إلى عدم قدرته على اتخاذ أي قرار أو تكوين أي رأي فيما بعد، لأن تحكم الأبوين الدائم في الطفل، يحجم شخصيته. وعلى الجانب الآخر، إذا لم يوجه الأبوان طفلهما وتركاه يفعل ما يريد بصفة دائمًا، أيًا كان ما يريده، فستكون النتيجة طفلاً منفلتًا ليس لكلام أبويه أي تأثير عليه.
- يؤكد علماء النفس وعلماء الاجتماع ضرورة التعامل مع الطفل العنيد بطريقة الاستجابة لتصرفه، أي لا نقوم بالصراخ أكثر إذا كان يصرخ، وألا نبدي سخطًا أشد إن كان الطفل في حالة من السخط، وألا نوجه له عبارات جارحة كرد على استخدامه عبارات عنيفة، بل يجب اللجوء إلى الكلام والحديث الذي يناسب الحوار والموقف لنقل الطفل المعاند من حالة الفعل إلى الانفعال، وننقله



من حالة الهجوم إلى حالة الدفاع. نحن بذلك نقوم بتغيير حالته السلوكية والفكرية مما يساعد على فتح حوار معه لمعرفة الأساس الذي بني عليه رأيه أو موقفه المعاند لنقرر ماذا يجب فعله.

- يجب أن نحرص على جذب انتباه الطفل كأن نقدم له شيئًا يحبه مثل لعبة صغيرة أو قطعة حلوى، ثم نسدي له الأوامر بأسلوب لطيف.

- عليك عزيزتي الأم بتقديم الأوامر للطفل بهدوء وبلطف وبدون تشدد أو تسلط، وقومي بالتربيت على كتفه أو احتضنيه بحنان، ثم اطلبي منه برجاء القيام ببعض الأعمال التي تريدين منه أن يقوم بها.

- من الضروري التقليل من إعطاء الأوامر واتباع أسلوب النهي والتحريم لكل كبيرة وصغيرة، لأنه من الممكن التغاضي عن بعض الأخطاء البسيطة.

- يفضل أن تكون بداية التعامل بإعطاء الأوامر للطفل لعمل شيء يعود عليه بفائدة، أي أن يقوم بعمل شيء لنفسه وليس القيام بعمل للآخرين، فنتجنب مثلاً أن نأمر الطفل بإعطاء كأس من الماء لأخته مثلاً.

- تجنب نعت الطفل بصفات سلبية مثل أنت شقي أو سيئ، لأن هذه الصفات تترسخ في ذهنه وتولد لديه شعورًا بالذنب الذي قد يتحول إلى شعور بالنقص وبالتالي يفقد ثقته بنفسه ويعاني التردد والخجل أو يتسم بالعنف والعدوانية نتيجة إحساسه بالغضب الداخلي.

إدخال روتين معين في حياة طفلك سيقلل من المواقف التي يحدث فيها الصدام بينكما وسيساعد كذلك على معرفة ما هو متوقع منه. ففكرة جيدة أن تحددي مواعيد للطعام، الاستحمام، النوم، والأشياء الأخرى التي تعتبرينها هامة.

- أفضل طريقة للتعامل مع الطفل الذي يصر على فعل شيء ترين أنه غير لائق تتضمن ثلاث خطوات: أول خطوة هي أن تقولي لطفلك بهدوء وحسم أنه يجب أن يتوقف عن ذلك السلوك وأنك لا تريدينه أن يكرر هذا السلوك حيث إنك لا تقبلينه. ثانيًا، إذا لم يتوقف الطفل عن سلوكه، ذكريه أنك قد طلبت منه من قبل التوقف عما يفعله بمعاقبته حتى لو أغضبه ذلك. فيجب أن يعرف الطفل أنك تعنين ما تقولين، وأنه لن يستطيع تحت أي ظرف من الظروف الاستمرار في اتباع السلوك السيئ. أما العقاب المناسب فقد يكون حرمان الطفل من شيء يحبه، مثل مشاهدة التلفاز، أو الذهاب إلى النادي، لكن ليس من المناسب أبدًا ضرب الطفل أو سبه بألفاظ جارحة.

- يجب أن تضعي في اعتبارك أنه تمامًا مثلما تتوقعين من طفلك اتباع النظام دون مساءلة يجب أيضًا أن تسمحي له بمساحة من الحرية لاتخاذ القرارات الخاصة به، وأن يعلم الطفل أنه يستطيع تكوين رأي وأنه قادر على اتخاذ قرارات خاصة به فذلك يمثل جانبًا هامًا في نمو شخصيته.

السحب السوداء **تخنق** الأرض !

ناصر حسني - بورسعيد

خلفت الثورة الصناعية والتكنولوجية تلوثًا بيئيًا خطيرًا بات يهدد كوكب الأرض بأسره. ولم يقف عند هذا الحد بل تخطاه إلى طبقات الجو العليا! ويعد الناتج عن حرق وقود المركبات هو الأشد خطرًا حيث يشكل أكثر من ثلثي ملوثات الهواء في العالم. وترجع خطورته إلى احتوائه على ملوثات الهواء الرئيسة.

أول أكسيد الكربون

هو أحد أكاسيد الكربون، وهو غاز سام تستخدم التركيزات العالية منه كغاز حربي (سلاح كيميائي). أما التركيزات المنخفضة منه فهي تسبب تسممًا خفيفًا تتمثل أعراضه في الشعور بالدوار والخمول، وإذا ما وصل تركيز أول أكسيد الكربون إلى الحدود المرتفعة فإنه يسبب الموت. ومن الأمثلة الشائعة على ذلك ما يحدث عندما يستخدم الفحم في التدفئة في غرف مغلقة قليلة الأكسجين، أو نتيجة لتجمع عادم السيارات في أماكن مغلقة. والتأثير السام لأول أكسيد الكربون راجع إلى قدرته العالية على الارتباط بأيون الحديد في هيموجلوبين الدم والتي تفوق قدرة الأكسجين على الارتباط بالحديد. فيحل محل الأكسجين أثناء عملية تبادل الغازات التي تتم في الرئتين. ويتبع ذلك أن يقل الأكسجين الذي يصل إلى خلايا الجسم وتظهر أعراض التسمم. بالإضافة إلى أن أول أكسيد الكربون يسبب اعتلال القلب. ويرجع السبب في زيادة أعداد مرضى القلب بين المدخنين إلى احتواء دخان السجائر على غاز أول أكسيد الكربون.

الرصاص والتخلف العقلي

لا يقل الرصاص خطرًا عن أول أكسيد الكربون. ويضاف الرصاص إلى الوقود في صورة رابع إيثيل الرصاص بهدف تحسين خواصه، ويخرج مع نواتج احتراق الوقود في صورة بروميد الرصاص. وقد أثبتت الدراسات أن ما يقرب من ثلث الرصاص الموجود في الهواء مصدره وسائل المواصلات، وأن أكثر الناس عرضة للإصابة بتلوث الرصاص هم رجال المرور والعاملون في مصانع بطاريات السيارات.

والتركيزات العالية من الرصاص لها تأثير خطير على خلايا المخ كما أنه يسبب فقر الدم. إضافة إلى أن أبخرة الرصاص تسبب تلوث المجاري المائية وإتلاف النبات. وقد سعت العديد من الدول لإنتاج وقود خال من الرصاص، واستبدال رابع إيثيل الرصاص لتجعل مكانه مركبات أكثر أمنًا على البيئة مثل البنزين العطري

الأكاسيد النتروجينية

يعتبر ثاني أكسيد النتروجين من أخطر الأكاسيد النتروجينية، حيث يعتبر المسؤول الأول عن الإصابة بالعديد من الأمراض الصدرية. ويدخل ثاني أكسيد النتروجين في تفاعلات ضوئية ينتج عنها أكسيد ذري نشط يتفاعل مع الأكسجين الجزيئي الموجود في طبقات الجو وينتج غاز الأوزون، إضافة إلى نواتج جانبية أخرى نتيجة تفاعله مع بعض المواد الهيدروكربونية المتطايرة. ومن المعروف أن الأوزون مفيد إذا وجد في طبقات الجو العليا المعروفة باسم (إستراتوسفير). ولكن إذا وجد الأوزون في طبقات الجو السفلى بتركيزات كبيرة فإن له تأثيرًا ضارًا على الجهاز التنفسي والتعرض له لفترات طويلة يؤثر على القلب والرئتين والكليتين.

الأمطار الحمضية

يعتبر ثاني أكسيد الكبريت أهم أكاسيد الكبريت،

وهو يتأكسد في الجو بفعل تفاعلات ضوئية وفي وجود الرطوبة، ويكون ثالث أكسيد الكبريت. ويعرف هذا الأكسيد (بالإضافة إلى ثاني أكسيد الكربون وثاني أكسيد النتروجين من الناحية الكيميائية) بأنه أكسيد حامضي عندما يلقى سحبًا ممطرة يذوب في الماء وينتج: حمض الكبريتيك، وحمض النيتريك، وحمض الكربونيك التي تنزل إلى الأرض في صورة أمطار حمضية تهلك الزرع. وتؤدي إلى زيادة حموضة المجاري المائية المغلقة، مما يؤدي إلى الإضرار بالحياة البيولوجية. إضافة إلى أن الأمطار الحامضية تسبب تآكل المواد المعدنية مثل أنابيب البترول.

الدقائق المعلقة

تنتج الدقائق المعلقة نتيجة تكثيف مادة صلبة مثل



الغبار مع سائل مثل الضباب. ويشير الدخان إلى خليط من مادة دقائقية مثل: السناج، وغبار وغازات سامة مع الضباب. والدقائق المعلقة تحجب الرؤيا الأفقية وتسبب العتمة نتيجة لامتصاص ضوء الشمس. وعند زيادة تركيز المواد الصلبة العالقة تظهر سحب سوداء. وتنشأ الدقائق المعلقة نتيجة لاحتراق الوقود في السيارات والمصانع أو نتيجة لاحتراق الوقود الصلب المتمثل في الفحم والحطب وقش الأرز، وهي مواد معروفة في البيئة الزراعية. والمادة الدقائقية تسبب اسوداد الملابس وواجهات المنازل، إضافة إلى أن لها تأثيرًا ضارًا على الجهاز التنفسي. وقد تحتوي على بعض الأبخرة السامة مثل أبخرة الرصاص أو بعض المواد المسرطنة مثل بتريبيرين-٣،٤.

المواد الهيدروكربونية

هي مواد تتكون من الكربون والهيدروجين، لها أشكال كيميائية متعددة. والهيدروكربونات المسؤولة عن تلوث الهواء هي الغازية أو السائلة سهلة البخر. وقد تكون موجودة طبيعيًا مثل غاز الميثان المعروف باسم الغاز الطبيعي، أو تنتج مع عادم السيارات نتيجة الاحتراق غير الكامل للوقود. وهي مواد غير سامة ولكنها تساهم في تكوين الضباب الدخاني الكيموضوئي وتسبب تهيج العين.

غازات الصوبة

تسمى غازات ثاني أكسيد الكربون وبخار الماء والأوزون بغازات الصوبة «Greenhouse gases» حيث تسمح هذه الغازات لحرارة الشمس بالوصول إلى سطح الأرض وتمنع انبعاثها مرة أخرى إلى طبقات الجو العليا. ويعتبر ثاني أكسيد الكربون هو أشد هذه المكونات تأثيرًا، ويتوقع أن يصل تركيزه خلال هذا القرن إلى ٦٠٠ جزء في المليون. وسيترتب على هذه الزيادة ارتفاع درجة حرارة الكرة الأرضية بمقدار ١,٥ - ٤,٥ درجة مئوية. وتوقعت الدراسات البيئية أن يؤدي هذا الارتفاع في درجة الحرارة إلى ارتفاع منسوب مياه البحار نتيجة لتمدد الماء وذوبان الجليد في منطقة القطبين، مما سيترتب عليه غرق الكثير من الأراضي الزراعية في كثير من بلدان العالم. وسيؤثر ذلك على إنتاج الغذاء. الأمر الذي دفع العديد من الدول المتوقع تعرضها لهذه المشكلة إلى استنباط سلالات جديدة من المحاصيل الزراعية ذات الإنتاجية العالية مستخدمة في ذلك بعض طرق التكنولوجيا الحيوية غير المرغوب فيها مثل الهرمونات

والتي تشير إليها أصابع الاتهام في الإصابة بالعديد من الأمراض.

ثقب الأوزون

تعمل طبقة الأوزون كمرشح للأشعة فوق البنفسجية الضارة فتمنع وصولها إلى الأرض، حيث إن التعرض لهذه الأشعة لفترات طويلة يسبب سرطان الجلد المعروف باسم «ميلانوما Melanoma». ومن الأخطاء الشائعة التي تجدر الإشارة إليها ما يحدث من بعض دعاة المدنية الذين يلقون أجسامهم على الرمال فيما يعرف بحمامات الشمس والتي تجعلهم أكثر عرضة للأشعة فوق البنفسجية الضارة. وقد أوضحت صور الأقمار الصناعية وجود تآكل في طبقة الأوزون فوق القطب الجنوبي وثقب آخر مشابه فوق القطب الشمالي. ويرجع العلماء السبب في ذلك التدمير الحادث في طبقة الأوزون إلى مواد غير سامة تعرف كيميائيًا باسم مركبات الكلورو فلورو كربون وتسمى اختصارًا «CFC» أو الفيريونات «Fereons». وتستخدم هذه المواد في صناعة المبردات وكمواد دافعة في الإيروسولات وفي غسيل لوحات الكمبيوتر. وبالرغم من أن إنتاج العالم من الفريون قد تناقص في الآونة الأخيرة إلا أنه ما يزال يشكل خطرًا كبيرًا. ويرجع تأثير الفريون إلى أنه يدخل في تحللات ضوئية ينتج عنها شقوق الكلور الحرة، والتي تتفاعل مع الأوزون، وتسبب تآكله. وتسعى كثير الدول إلى أن تستبدل بالفريون بدائل أخرى أكثر أمنًا على البيئة مثل ثاني أكسيد الكربون والبيوتان ومركبات الهيدروفلورو كربون، وإن هناك شك في أن تكون مركبات الهيدرو فلورو كربون آمنة بيئيًا.

حفظ التوازن

﴿ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس ليذيقهم بعض الذي عملوا لعلهم يرجعون﴾ (الروم آية ٤١) التلوث البيئي لا يعترف بالحدود الجغرافية، وهو مشكلة دولية تهدد العالم. لذلك كان لزامًا على دول العالم أجمع أن تتصدى لها وتسعى لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة الخطيرة، وهو ما تمثل في المؤتمرات التي عقدتها الأمم المتحدة ومنظماتها. ويتمثل دور الدول وبخاصة الدول الصناعية في تفعيل توصيات هذه المؤتمرات وتشريعات حماية الهواء وقوانين البيئة. ومن السلوكيات التي يستطيع الأفراد تنفيذها ولها دور كبير في الحد من خطر التلوث، التوسع في زراعة النباتات وغرس الأشجار. فقد بينت الدراسات أن النبات يلعب دورًا كبيرًا في حفظ التوازن بين مكونات الهواء، فهو يأخذ ثاني أكسد الكربون ويخرج الأكسجين في أثناء عملية البناء الضوئي «Photosynthesis». كما أن الأشجار تلعب دورًا كبيرًا في تخفيض درجة حرارة الجو، والتقليل من الضوضاء بنسبة تصل إلى الثلث. إضافة إلى أنها تعمل كمرشحات طبيعية للهواء من الأتربة والغبار. ويحتاج الفرد إلى مساحة خضراء تصل إلى ٦,٥ متر مربع، مما يحتم ضرورة الإكثار من النباتات الخضراء داخل المنازل وخارجها مع الحذر من وجود النباتات داخل غرف النوم المغلقة لأنها تشارك الإنسان الأكسجين أثناء التنفس ليلاً. كذلك الاهتمام بالتشجير أمام المنازل، وحبذا لو كانت أشجارًا مثمرة. ولقد حث التشريع الإسلامي الحنيف على ذلك فيما رواه البخاري في كتاب الحرث والزراعة من حديث أنس بن مالك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «ما من مسلم يغرس غرسًا أو يزرع زرعًا فيأكل منه طير أو حيوان إلا كان له صدقة»[١] قالوا أولنا في البهائم أجرًا يا رسول الله قال في كل ذات كبد رطبة أجر»[٢] رواه البخاري من حديث أبي هريرة، وعنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: «إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها»[٣] رواه أحمد في مسنده.

المصادر العربية:

١ - «التلوث البيئي» تأليف لورانت هوجز، ترجمة د. محمد عمار الرادي، دار الكتب للطبع والنشر جامعة الموصل ١٩٨٩م.

٢ - «تلوث الهواء» (سلسلة المعارف البديلة) د. أحمد عبدالوهاب عبدالجواد، الدار العربية للنشر الطبعة الأولى القاهرة ١٩٩١.

المصادر الأجنبية:

1- J.D.Lee «A concise Inorganic chemistry» 3rd Ed. Van Nastrand Reith hold company Ltd. England 1977.

2 - WWW.Greenhouse gases on Line.

الهوامش:

١ - رواه البخاري في كتاب الحرث والزراعة برقم ٢٣٢٠ من حديث أنس بن مالك رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

٢ - رواه البخاري في كتاب الأدب برقم ٩٠٠٦ من حديث أبي هريرة.

٣ - رواه أحمد في مسنده ج٣ ص ١٨٣ - ١٨٤ من حديث أنس بن مالك.

عروضنا لموسم الحج

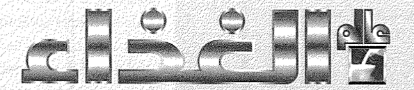
سلسلة كتاب عالم الغذاء (٤)

أطباق.. صحية وشهية

مجاناً

احصل على كتاب أطباق .. صحية وشهية عند اشتراكك أو تجديد اشتراكك

في مجلة





العرض ساري حتى نفاد الكمية



سارع بالاشتراك للاستفادة من العروض العديدة

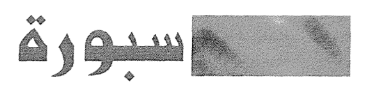
الهاتف المجاني: 800 6 14 14 14

الرياض - هاتف ٤١٩٧٣٣٣ تحويلة ٢٥٩ - ٢٦٠ فاكس ٤١٩٧٦٩٦

- الأناشيد التعليمية

- حتى يعتمد الأطفال على أنفسهم

- همهمة حمار



الأناشيد التعليمية

عبدالله نعمان البشر - الرياض

من طبيعة الأطفال أنهم إذا سمعوا قصة أو نشيدًا أو كلمة جديدة يقومون بترديدها في بيوتهم. فنحن ما زلنا حتى الآن نسمع من أطفالنا نشيد (رن الجرس) وغيره من الأناشيد التقليدية. هذا الترديد يعطي نتيجة إيجابية (بطبيعة الحال) في عملية تواصل الأطفال مع الآخرين وفي زيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية، خصوصًا إذا كان الأمر يتعلق بلغتهم الأم.

ويمكننا توظيف مثل هذه الطبيعة (ترديد الأناشيد) في تعليم أبنائنا اللغة الإنجليزية، وذلك بأن نختار أو نترجم لهم النشيد الذي له علاقة بواقعهم الاجتماعي والثقافي. ولعلي في هذا المقام أذكر ما نقله الكاتب جوي براون Joy Brown في إحدى مقالاته كان هناك برنامج أو فيلم يدعى رحلة نجم Star Trek V وكان يركز على أنشودة Row Row Your Boat وتعني بالعربية جدف جدف قاربك. ولكن أحد الأطفال وعلى الرغم من جده واجتهاده وتفوقه في المادة لم يكن يرددها لأنها صعبة عليها ولا ترتبط بواقعه بأي صلة. ولعل مثال ذلك أنشودة Rocky Top التي لها علاقة بثقافة ولاية Tennessee الواقعة ضمن سلسلة جبال الأبلاش. حيث يعتبر تدريس هذه الأنشودة التي تعد من أشهر الأناشيد التي تحمل إشارات تاريخية عن ولاية Tennessee أمرًا غير معقول لمن هم في خارجها.

في الواقع يفشل بعض المعلمين في استخدام الأناشيد في فصله لثلاثة أسباب، هي: ١ـ خوفه من إهانة الطلاب لذلك يقوم باتباع الأسلوب السائد ٢ـ جهله بهذا الجانب التربوي والتقني ٣ـ ضعف دافعية الطلاب للتعلم.

يقول جوي براون: أعرف أن أحد زملائي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لا يعرف أي شيء عن الأناشيد الخاصة باللغة الإنجليزية وبأن طلابه ينسون أشياء مهمة جدًا!!

وعلى أي حال فإن الأناشيد تستخدم لعدة مبررات تعليمية منها:

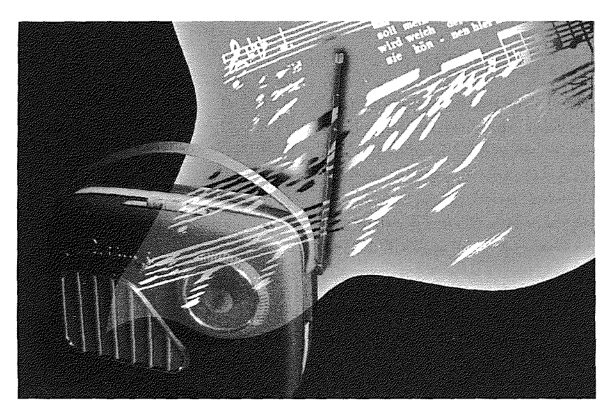
❖ تبين نطق بعض الحروف، فعلى سبيل المثال لتدريب الطلاب على نطق الحرف «L» نستخدم الأنشودة: Mary Had A little Lamb. أو لتدريب الطلاب على نطق الحرف «R» نستخدم الأنشودة التالية: Row Row Your Boat.

توضيح المعاني وربطها بما يماثلها. كهذا المقطع الذي يشبه النجم بالألماس:

Twinkle Twinkle little star,
How I wonder what you are
Up above the world so high,
Like a diamond in the sky.

❖ مساعدة الطلاب على التعلم بصورة أفضل خصوصًا فيما يتعلق بالكلمات الجديدة، فمثلًا نستطيع استخدام الأنشودة التالية «Old MacDonald had a Farm» في عملية التكرار.

❖ تعريف الطلاب بالمفردات الخاصة. فلو أردنا تعليم الطلاب عن أعضاء الجسم فيمكننا



بواسطة النشيد Head, Shoulders, Knees and Toes.

❖ تساعد الأناشيد على إثراء الجانب المهاري في تطبيق القواعد والإجابة عن التمارين المتعلقة بها.

❖ استخدام السجع Tongue Twisters كأسلوب معين على الترديد، مثل تعريف الطلاب على حرف «S» عن طريق العبارة: She sells seashells by the seashore، أو تدريبهم على الحرف «W» عن طريق العبارة: Which witch wished which wish. وهذا النوع من السجع يبين للطالب أن نطق كلمتي Which witch هو واحد، ولكن هناك اختلاف في المعنى.

بيد أن هناك تساؤلاً: وهو كيف نجعل الطالب يتذكر هذه الأناشيد بصورة دائمة وسريعة؟ والإجابة عن هذا السؤال هي أن نجعل الطالب يكتب هذه الأنشودة في دفتره أو نعطيه بعض الحروف الناقصة ليكملها، مثال: «Id MacDonald had a Far.»، أو نقوم بنفس التمرين ولكن بطريقة (المهارات المتداخلة Intgrated Skills» بحيث يسمع الطالب الأنشودة ويكمل الحرف الناقص ويقرؤها.

وتظل الإشكالية التي يعانيها كثير من الطلاب وهي أنهم لا يستطيعون ترديد هذه الأناشيد نظرًا لصعوبتها وبالتالي علينا القيام بقراءة نصوص الأناشيد لهم، وشرح الكلمات الجديدة، وتدريبهم على الاستماع. ومن المفضل أن تستخدم الأناشيد في آخر خمس دقائق من الدروس الرسمية مع إضفاء طابع المرح عليها.

إن توفير الأناشيد التعليمية ليس بالأمر الصعب فيمكن الحصول عليها من الكتب التعليمية أو من مواقع الإنترنت أو من الأقراص المدمجة أو المضغوطة.■

سبورة

مربية خاصة لحمل الحقيبة المدرسية!

فهد محمد علي الغزاوي - جدة

تألمت بشيء من الحسرة على ابنتي «رهد» عندما طلبت مني أن ترافقها «الدادة» لتحمل عنها حقيبة المدرسة لأنها لا تستطيع حملها للدور الثاني بالمدرسة عبر السلالم، لا سيما أن ابنتنا «رهد» في الصف الرابع الابتدائي، وتحمل في حقيبتها الجدول اليومي للمواد الدراسية. إضافة إلى أن لكل مادة دفتر واجبات، وكذلك كراس للرسم وما يتبعه من مجموعة من الألوان وعلبة الهندسة ومقلمة المراسم، مما يجعل الحمل ثقيلاً عليها يدويًا وفكريًا. وباعتباري أحد التربويين والأكاديميين النفسيين أتوجه باسترحامي لوزارة التربية والتعليم للنظر في وضع أبنائنا وصغارنا الذين يجدون في حمل الكتب المدرسية عائقًا حتى في دراستها. أو الرغبة في الذهاب للمدرسة. فإذا لم يوجد من يساعدهم في حملها من الدار إلى السيارة أو من السيارة إلى المدرسة (وخاصة إذا كانت فصولهم في الدور الثاني) فإنهم يضعونها وينتظرون، أو ينظرون باسترحام لمن يساعدهم (أو يساعدهن) في حملها!



ما أصعب هذه المناظر المؤلمة المحزنة على نفوس الآباء والمربين! فأعتقد أننا بعملنا هذا نجعل من أبنائنا ينظرون للمدرسة على أنها حمل ثقيل على نفوسهم، كما نتسبب في إصابتهم بانحناء في العمود الفقري. وهذا ما أثبتته البحوث الطبية التي أجريت بين إدارة تعليم البنات وبعض أطباء جامعة الملك عبدالعزيز. وخلصوا منه إلى ضرورة تخفيف العبء المدرسي على الطفل. علمًا بأن هذا البحث مضى عليه ما يقارب عشر سنوات عندما كنت رئيسًا لوحدة الدراسات والبحوث في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بجدة، وكنت متابعًا عن قرب وبحرص واهتمام نتائج الفحوص على العينات والمجموعات (التجريبية والضابطة) الخاضعة للتجربة والقياس والبحث. ومن المؤسف الذي يحز في النفس أنه من ذلك التاريخ حتى حينه لم يتم إنقاذ أبنائنا وتخفيف عبء هذه الحمل الثقيل عن ظهورهم وعقولهم. فهل ننتظر أن تعين الأسرة لكل طفل أو طالب مربية خاصة لحمل الحقيبة المدرسية، أم ننتظر انحناء العمود الفقري، أم نجعل أبناءنا يعتمدون على غيرهم وليس على أنفسهم في حمل الحقيبة المدرسية؟! ما أثقل حملها يدويًا فكيف تحصيلها علميًا؟! ■

حتى يعتمد الأطفال على أنفسهم

محمد عباس عرابي - أسيوط

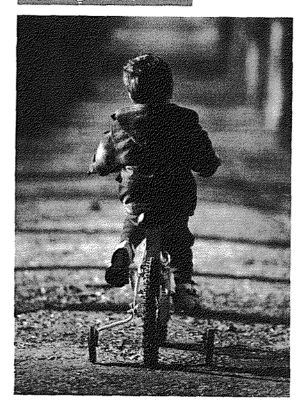
من الظواهر المتفشية بكثرة في أوساط الأطفال ظاهرة الاعتماد على الآخرين حيث نجد أن كثيرًا من الأطفال يشبون منطوين على أنفسهم، يعتمدون اعتمادًا كاملاً على والديهم، يلتصقون بهم، لا يعرفون كيف يواجهون الحياة منفردين. وتكثر هذه الظاهرة لدى الأطفال حينما يبلغون سن دخول المدرسة، وهذه السن يجب أن يتصرف فيها الطفل مستقلاً ويواجه الحياة معتمدًا على نفسه لا على الآخرين. ولكن الذي يحدث أن تجد الأم نفسها أمام طفل خائف متردد خجول، يلتصق بها، ويتمسك بطرف ثوبها، ولا يعتمد على ذاته.

وتتعدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة اعتماد الأطفال على الآخرين ومنها:

- الأب العدواني: فالأب الذي يسلك سلوكًا خشنًا أو عدوانيًا في البيت مع الزوجة أو الأولاد، يتسبب في حدوث مخاوف غامضة للطفل ويشعره بأن من واجبه أن يكون مستعدًا للدفاع عن نفسه ضد العنف والعدوان والخشونة، لأن العراك المستمر بين الأب والأم يشعر الطفل بعدم الأمان ويخيفه.

- قلق الأم: يتأثر الطفل بمخاوف الأم وقلقها الزائد، فيجعله يخشى أن يخوض التجارب الجديدة. فالأم تحب طفلها، وهو أغلى ما عندها، ولذلك تشعر بأن عليها أن تحميه وتقلق عليه، ومن الطبيعي أن تفعل كل أم ذلك، ولكن الحماية والقلق الزائد يجعلانها تشعر بأن طفلها سوف يتعرض للأذى في كل لحظة، فإذا ارتفعت درجة حرارته درجة واحدة أسرعت به إلى الطبيب، وإذا بدأت لمسات رطبة تظهر في الجو أثقلت الطفل بالملابس الثقيلة!

- إفراط بعض المعلمين والمعلمات في مساعدة الأطفال بعقد أربطة أحذيتهم أو تزرير ستراتهم وتقديم الطعام لهم، وهذا يدفع الأطفال إلى الاعتماد على الآخرين.



وحتى يعتاد الأطفال الاعتماد على أنفسهم لابد من:

- البعد عن كل السلوكيات الخشنة والعدوانية، والتي تسبب مخاوفًا للأطفال.

- على الأم أن تخفي قلقها الزائد ولهفتها على طفلها، فإذا وقع الطفل على الأرض يمكنها أن تداري لهفتها لحظات فلا تسرع إلى الطفل إلا إذا كان قد أصيب أو جرح، وتعطيه الفرصة ليقف بنفسه وينظف ملابسه ويكمل لعبته.

- ومن الضروري ألا يسمح الآباء والأمهات للأطفال باتباع الطريق السهل دائمًا، أو الهروب من المشكلات والمواقف الصعبة.

- على المعلمين والمعلمات عدم الإفراط في المساعدة للأطفال في كل كبيرة وصغيرة إلا عند الضرورة.■

حُلم يتحقق

قصة: روزماري تمبرلي
ترجمة: احمد عثمان البسام

في غرفة شيع داخلها الدفء، وينتشر في جوها دخان السجاير المشبع برائحة التبغ، جلس «توم» الشيخ مُتصنعًا الهدوء ومنتظرًا دوره في الكلام.. كان يُحدق في خوان المائدة التي جلس إليها. والأفكار تزدحم في رأسه الكبير ذي الشعر الكث الذي غزاه الشيب.. يبدو ذلك من نظرته الثابتة العميقة المنبعثة من عينيه السوداوين والابتسامة ترتجف على شفتيه.. ورغم إحساسه بالتعب، وهو في السبعين. إلا أنه اليوم يشعر بالسعادة والنشاط!

إنه يذكرُ كيف وصل إلى مكان عمله هذا الصباح. وكم عانى وهو يشق طريقه بين الثلوج المتراكمة، وأنفاسه تتلاحق في الريح الباردة.. كان يشك في استطاعته حضور الحفل التوديعي الذي يقيمه له زملاؤه الليلة بمناسبة تقاعده، وذلك بسبب ما يُحسه من إجهاد، ولكن يبدو أن انهماكه في العمل أنساه ما أصابه. كما أن العشاء اللذيذ بعث الدفء في أعضائه وجعله يشعر بالجرأة والحيوية! إنه سوف يعود إلى بيته بعد أن ينتهي الحفل، وسوف ينتهي معه كل شيء.. وفي البيت يمكنه أن يمضي يومه بهدوء مع زوجه الوفية، وسوف يصبح من الآن ملك نفسه. وسيجد أمامه مستقبلاً من الراحة، وتصير أيامه المقبلة كلها إجازة.. لقد سعد بحياته وهو يعمل، ولقد آن له أن يسعد بالسنوات الباقية من عمره. «التقاعد». بعضُ الناس يخشاه.. أما هو فسعيد به.. سيصبح لديه وقت يقضيه برفقة زوجه الطيبة.. وقت يمكنه فيه الانصراف إلى مزاولة هوايته المفضلة: النجارة.. وقت.. ولكن صوت عريف الحفل قطع عليه مجرى أفكاره وهو يقول:

– «... والآن، وكآخر دليل على امتناننا للسيد «توم»، وكذكرى لسني عمله المدهش معنا، وبرهانًا على الودّ الذي نكنه له، يسرنا أن نقدم إليه هذا التذكار الصغير تعبيرًا عن احترامنا..». ووسط الهتاف والتصفيق نهض «توم» فاقترب منه مدير العمل نفسه ووضع بين يديه علبة صغيرةً مُغلفة بورق زاه!

إن «توم» يعرف ما تحتويه العلبة، فقد سُئل من قبل عما يفضله هدية بمناسبة تقاعده، ومع ذلك فقد أسرع يفتحها بفرح يحكي فرح الطفل بهدية العيد! ثم نظر إلى رفاقه ذوي الوجوه الباشة الودودة، وخاطبهم قائلاً:

– «... أيها السادة.. لن أحدثكم طويلاً، فالشيوخ ثرثارون.. ولكن في الوقت الذي أشكركم فيه على هذه الهدية القيمة. أودُّ أن أخبركم لماذا اخترتها هي بالذات. أكثركم يعلم أنني بدأت العمل هنا منذ ست وخمسين سنة، وذلك عندما كنت في الرابعة عشرة، ولم أكن وحدي آنذاك، بل كان معي زميل في مثل سني يُدعى «جيم والاس» وكنا ندعوه بـ«المقاتل» لأنه كان مستعدًا دائمًا للعراك مع أي إنسان، وكان لكل منا آنذاك: «المقاتل» وأنا، أمنية غالية هي أن يحصل على ساعة حقيقية تصبحُ ملكه وحده، ساعة جيب ذات سلسلة كهذه الساعة التي أهديتمونيها اليوم، ولكن لا «المقاتل» ولا أنا استطاع الظفر بأمنيته. غير أني واثق من أنه لو علم أنني حصلتُ عليها الآن فسيكون سعيدًا، لأن الحلم قد تحقق لواحد منا على الأقل! فمن النادر – أيها السادة – أن يحقق إنسان حُلمه وهو في السبعين! أشكركم، وأدعو لكم بالتوفيق».

وما أن أنهى كلمته حتى شعر بالزهو، فقد كانت كلمته رائعة وإلا لما صفق له الجميع.

وبعد ذلك، وفيما كان في طريقه إلى بيته، سأله صديقه «بل» الذي كان يرافقه قائلاً:

– ولكن ماذا جرى لصاحبك «المقاتل» هذا؟! أتراهُ نزح من هنا؟

– مات.

قالها «توم» بهدوء مشوب بالأسى. ثم استطرد يقول وكأنه يحلم:

– يا له من شيطان صغير مسكين! كان صبيًا ضئيل الحجم كالقزم، تكسو رأسه خصلات من شعر أحمر تبهر العين.. أعتقد أن إحساسه بضآلة حجمه كان السبب في «شقاوته» الزائدة عن اللزوم.. ذات ليلة اصطدم مع فريق من «الأشقياء» الصغار، وجدهم يؤذون ولدًا صغيرًا فانتصر له، فكان بينه وبينهم عراك مرير، انتهى بأن طرحوه أرضًا وأشبعوه ضربًا فارتطم رأسه بالأرض،

ثم نقل إلى المستشفى فمات فيه! لقد قامت ضجة حول الحادث، ولكن عند التحقيق كان «الموت قضاءً وقدرًا». هو القرار الوحيد الذي في الإمكان، وهكذا فإن «المقاتل» لم تسنح له الفرصة للفوز بساعة جيب.

ودسَّ «توم» الساعة في جيب معطفه وانطلق نحو البيت. وفيما كان يسير بحذر في الثلوج، سحب قفازيه من جيب معطفه ودس فيهما أصابعه المتجمدة، ثم أسرع قليلاً. وأخيرًا رأى بيته والنورُ ينبعث من إحدى نوافذه، واستطاع أن يلحظ ظل زوجته أيضًا، ثم دخل في لهفة وكأنه عاشق، وأقبلت زوجته فقبلته وقالت:

- كلمتُك كانت رائعة.. أليس كذلك؟!

- جدًا.. جدًا.. انظري إلى الساعة التي أهدوها لي.

ودس يده في جيبه يريد الساعة، غير أن يده خرجت من جيبه فارغة!

فامتقع لون وجهه، فسألته زوجته:

- ماذا جرى؟! أتراك نسيتها هناك؟!

فقال:

- فقدتُها.. فقدتُها!

وأحس بأنه مريض، والقشعريرة تسري في كيانه، ثم تذكر جذبه قُفازيه من جيبه عندما كان يَغذ السير إلى البيت! فقال:

- هي الآن وسط الثلوج في الطريق من هنا حتى المعمل.. أنا ذاهب للبحث عنها!

ولكن زوجته اعترضته قائلة:

- لن تقدر على الخروج في مثل هذا الطقس.. سوف يقضى عليك.

وفي هذه اللحظة دخلت ابنته «ألن» عائدة من السوق، فأخبرتها أمها عن ساعة أبيها الضائعة، فأسرعت خارجة للبحث عنها.

فناداها والدُها قائلاً:

- لن تجديها.. إبرة في كومة من القش! يا لله... ما أسخفني إذ أعيرها كل هذه الأهمية! ولكن.. وهنا شرق بدموعه..

قالت زوجته:

- سوف أحضر لك شيئًا من الشاي.

وبعد نصف ساعة، وفيما كان «توم» وزوجته يحتسيان الشاي في صمت حزين، دخلت «ألن» بوجنتيها المتوردتين وعينيها المتألقتين كقطرتي ندى، وهي ترفع يدها بالساعة وتقول فرحة:

هاهي الساعة يا أبي.. كانت مدفونة تقريبًا بين الثلوج.. تكاد لا تبين... وقام وهو يصيح من الفرح:

- ساعتي..

قالت «ألن» في نفسها وهي تنظر إلى أبيها: «حقًا.. إن الشيوخ كالأطفال.. إنها ليست سوى ساعة لا غير». ولكنها قالت لأبيها:

- إنني في غاية السرور يا أبي.. إنها حقًا ساعة بديعة.

قال لها أبوها:

- كم أنت «شاطرة» يا ابنتي إذ وجدتها!

فردت عليه ابنته تقول:

- الحقيقة، لست أنا التي وجدتُها يا أبي.. بل الذي وجدها صبي صغير.. صبي نحيف ذو خُصُلات من الشعر لم تَرَ عيني أشدّ حمرةً منها.

فسألتها أمها:

- هل هو من هذه البلدة؟! أوَ لم تسأليه عن اسمه؟

قالت ابنتها:

- بلى سألته.

ثم ضحكت وهي تقول:

- يدعي أن اسمه «المقاتل»! ■

همهمة حمار

د.محمد عبدالله الأنصاري - قطر

عَجَبي من الإنسان كيف يَغار   إن قيل عنه إذا أساءَ حمارُ؟!
هل كان إسمي سُبةً في حقه؟!   أم كان جنسي في الحقيقة عارُ؟!
ولقد بَراني من بَراه لحكمة   ما كان لي ولَهُ بذاك خيارُ
بل إنني أعلو المشقَّةَ صابرًا   أسعى إلى هدفي ولستُ أثارُ
لم تَبدُ مني لابنِ جنسيَ سَقطةٌ   أو هفوةٌ من أجلها يحتارُ
ما كنتُ أحسدُ أهلَ جنسي مطلقًا   إن بات بعضهمُ عليه دثارُ
ما كنت أحقُدُ إن سمعتُ بشارةً   جاءت لجاري أو دعاهُ مَنارُ
وإذا ارتقى جحشٌ وحاز قيادةً   لا يعتريني الحقدُ والإنكارُ
ما كنتُ أرفعُ ناظري لحمارة   قابلتها وانتابني إدبارُ
وأغضُّ طرفي عن منافذ جارتي   وأصونُها إن زالت الأستارُ
وإذا رغبتُ بزوجة وحليلة   لاطفتُها واستُدرجَ الإشهارُ
والمهرُ عندي نظرةٌ بمودّة   وبنهقة يعلو بها الإكبارُ
ما كنت أمهرُها عقودَ لآلئ   أو «شبكةً» شادت بها الأشعارُ
ما كنت مقترضًا لتسكن «فلةً»   وأظلُّ تحت ديونها أنهارُ
وإذا بدت حُبلى فليس توحُّمٌ   لتقول نفسي هزّها «الكَفيارُ»
وكذاك ما أنجبتُ قطُّ جُحَيشةً   خرجت عليّ وجاء منها العار
أيضًا ولا جحشًا أتاني مُدمنًا   أو جاء مسطولاً صلاهُ «البارُ»
ما كنت مُرتشيًا ولست مزوِّرًا   والغشُّ في طبعي لظىً وشَنارُ
وإذا أكلتُ ذكرتُ ربي قائمًا   وشَكرتُهُ وازداد فيَّ نضارُ
وإذا بُليتُ شكرته وحمدتُهُ   وسألتُهُ صبرًا فزال عِثارُ
وإذا ارتفعت ذكرتُ كلَّ معارفي   كيما يُحقّقَ بيننا الإيثارُ
وإذا نهقت بفرحة وسعادة   رقصَ الحميرُ بما ألمَّ وماروا
وإذا استغثت بنهقة أو شهقة   حضر الحمير جميعُهم والثارُ
وإذا غَزاني ظالمٌ أو جاحدٌ   يغشاهُ من كلِّ الحمير دَمارُ
لا أكتفي بالشجب أو بتظلّم   تلك الطباع لدى الضّعاف دثارُ
وأبيتُ في بذلٍ وكدٍّ هانئًا   حُرٌّ أنا وتقودني أفكارُ
ما قد مُنعتُ من الذي قد قلتُهُ   ورفعتُ صوتي والبيانُ نهارُ



ولقد أبِيتُ على الطوى ومُروءتي ... تأبى الهوانَ وأن تُباع ديارُ

لا يمتطي ظهري عدوٌّ آثمٌ ... بل لا يكونُ له لديّ ذِمارُ

هل قيل في التاريخ ما الأ خصمَهُ ... ومشى إليه على الهوان حمارُ؟

وأعيش في رغَد بعيش وافرٍ ... وأبيتُ لا سهرٌ ولا أسرارُ

إني أسير بصاحبي ببَصيرةٍ ... أسعى لخدمتِه ولَستُ أضارُ

والأكل يُحضرِهُ إليّ خويدمٌ ... من نسلِ آدم والشراب جِرارُ

قد جاء يخدمُني بكُلِّ محبةٍ ... والنفسُ طائعةٌ حماها الكارُ

في الصبح يَحضُرُني كذا في ليلِهِ ... كي يطمئنَّ ويحتويه قَرارُ

بل يشتري إن جعتُ بِرسيمًا كذا ... يدعو الطبيبَ إذا بدت أضرارُ

ويُزيل من تحتي الرُّطوبة والقذى ... ويصونُني إن طلّت الأخطارُ

ويَصُبُّ من نهرٍ عليّ دلاءَهُ ... لا تحتويه مَهانةٌ وصَغارُ

فهو الأمين عليَّ في إشرافه ... وهو الذي في سعيه مُختارُ

فإذا عَرفتَ وقد قرأتَ قصيدَتي ... وفَهمتَ مَغزاها وزال غُبارُ

أتضيقُ إن سمَّوْك باسمي مرةً ... وأنا به أشدو.. عليه أغارُ؟!

أفلا يليقُ بأن تكونَ كما أنا ... وأكونُ أنت لتستقيمَ الدارُ؟



اليوم

.. مميزة كل يوم



■ فوزية أخضر :

فشلت في أن أكون من
صناع القرار لأنني امرأة!!



■ معذرة:

كم ثمن الإنسان العربي؟

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته.
حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!
الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .
«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.
ف: فرصة تمنحك إياها - المعرفة - لتسجيل اعترافاتك.
ش: شهادة.
ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك!
وضيفة هذا العدد هي : د. فوزية أخضر مدير عام التربية الخاصة للبنات.



فوزية أخضر :

فشلت في أن أكون من صناع القرار لأنني امرأة!!

في المجال الدراسي:

- فشلت في تحقيق طموحاتي بدراسة القانون لأكون أول محامية سعودية وكان ذلك بعد حصولي على الثانوية العامة في عام ١٣٨٨هـ. فكرت في الالتحاق بالجامعة، ولكن لا توجد بالمملكة سوى جامعة واحدة هي جامعة الملك سعود ولا يوجد بها نظم الانتظام للطالبات وتقبل الطالبات كمنتسبات فقط وفي بعض التخصصات المحدودة كالتاريخ، والاجتماع واللغة العربية فقط. وهكذا فرض علي التخصص في التاريخ، ولكن تم تحقيق حلمي بعد ذلك على يد صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن سلمان حينما رشحني سموه الكريم لأكون ضمن فريق العمل العلمي في النظام الوطني للمعاقين، وبذلك أجد أنني نجحت بعد أن فشلت.

في حياتي المهنية كان فشلي فيها أكثر من أي محطة أخرى في حياتي مثل:

- فشلت في إلغاء النظرة الإقليمية التي كانت وما زالت منتشرة في وزارة التربية والتعليم مما



- فشلت في تحقيق طموحاتي بدراسة القانون .
- النظرة الإقليمية حرمت الكفاءات من المناصب .
- ذوو الاحتياجات الخاصة يتعرضون للتحرش الجنسي ولا أحد يهتم!
- أكثر من ٢٥ سنة ومناهج «الصم» لم تتغير! .
- تقاعدت فأقفلوا الباب في وجوه الطالبات!

للأسف بعض المسؤولين مازالوا ينظرون نظرة دونية لذوي الاحتياجات الخاصة!

في أدراجي تقبع خطابات وأوراق تخبر عن مشكلات لذوي الاحتياجات الخاصة لم تجد من يهتم بها .

فشلت في إقناع المسؤولين بالتعليم العام بأهمية مادة التربية الرياضية للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج .

جعل المناصب القيادية تتركز في من هم من نفس منطقة المسؤول، حتى لو لم يكونوا أهلاً لها. وبهذه الطريقة حصل البعض على مناصب قيادية أعلى بكثير مما يستحق وهضمت حقوق البعض الآخر.

- فشلت في إقناع كبار المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بالاهتمام بظاهرة الإيذاء المعنوي والجسدي والتحرش الجنسي بذوي الاحتياجات الخاصة منذ سنوات طويلة وخلال فترة عملي واحتكاكي المباشر مع هذه الفئات وأسرهم وقد حذرت المسؤولين بأنها قد أصبحت تشكل ظاهرة، وخاصة في الأقسام الداخلية ومؤسسات الإيواء ولدى بعض الأسر المتدنية ثقافيًا واقتصاديًا، وأن هذه الظاهرة أصبحت تستوجب الرعاية والاهتمام والدراسة، ولكن وضعت أوراقي وخطاباتي في الأدراج، ولم ينظر لتحذيري حتى تجاوزت هذه الظاهرة الحد الأعلى من الخطورة. والآن فقط بدأ الجميع يتحدث عنها بخوف، ولا أعلم لماذا تركت حتى هذا الوقت المتأخر؟

- فشلت في إقناع المسؤولين عن التربية الخاصة بتغيير وتعديل مناهج الصم في جميع المراحل منذ عام ١٩٧٩م أي منذ عودتي من الابتعاث للدراسة ببريطانيا، وقد أوضحت للمسؤولين أن هذه المناهج أقل بكثير من قدراتهم ولا تلبي احتياجاتهم التربوية، كما أنها لا تمحو أميتهم الأكاديمية ويصبحون أميين لا يقرؤون



ولا يكتبون ولا يستطيعون التواصل مع المجتمع أو مواصلة التعليم العالي حتى بعد حصولهم على أعلى الشهادات، ولكني فشلت. والآن فقط تنبه المسؤولون لذلك لأنهم هم صناع القرار.

- فشلت في تغيير النظرة السلبية نحو ذوي الحاجات الخاصة وقدراتهم. والمؤسف أن نظرة المجتمع الغربي غير الإسلامي كانت نظرة إيجابية وعادلة وبدون أي تحيز أو عنصرية فهم يعتبرونهم أفرادًا من أفراد المجتمع لهم حقوق وعليهم واجبات كالعاديين، بينما لدينا هنا وفي المجتمع الإسلامي مازالت النظرات السلبية نحو قدراتهم وإمكاناتهم والاتجاهات الخاطئة هي التي تسيطر على أفكار المجتمع حتى من بعض المسؤولين عن هذه الفئات مع الأسف.

- على الرغم من حصولي على منصب مدير عام التربية الخاصة للبنات إلا أنني فشلت في أن أكون من صناع القرار، أو على الأقل المساهمة بالرأي فقط، لأنني امرأة فقط لهذا السبب وليس لأي شيء آخر.

- فشلت في استمرار قبول الطالبات الصم بكلية الاقتصاد المنزلي بعد تقاعدي عن العمل على الرغم من جميع المحاولات، مع أنها كانت تجربة ناجحة بجميع المقاييس لحصول بعض الطالبات على المراكز المتقدمة، كما أن لها آثار إيجابية من الناحية النفسية والأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية وأبعاد أخرى تعود على هذه الفئات وذويهم، إلا أن الكلية أقفلت أبوابها أمام هؤلاء الطالبات فور تقاعدي، كما رفعت الوزارة جميع المساعدات التي كانت تقدمها لهن.

- فشلت في إقناع المسؤولين بالتعليم العام بأهمية مادة التربية الرياضية للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، مع أن هذه المناهج كانت تدرس لهن في المعاهد الخاصة وتعتبر من ضمن المناهج التي تقدم لهن تحت مسمى مادة تدريبات إعاقة. وقد أوضحت لهم أن مادة تدريبات الإعاقة يجب أن تستمر مع هؤلاء حتى في مدارس الدمج مثل البنين لأهميتها، ولكني فشلت لأنهم رفضوا ذلك، وهكذا حرمت هؤلاء الطالبات من مناهج تدريبات الإعاقة (التربية الرياضية) بالمدارس العادية بسبب الدمج واستفاد منها البنون.

- فشلت في السيطرة على مشاعري وأحاسيسي الفياضة نحو هذه الفئات حتى بعد التقاعد مع أن الجميع كانوا يستغربون من ذلك بحكم أن ابني توصل إلى ما يريده، وما أريده أنا له ولله الحمد كالتعليم والوظيفة والزواج والإنجاب والاستقرار وغيره، ومع ذلك مازلت مصرة على المدافعة عنهم وعن حقوقهم.

- فشلت في الحصول على أكثر من (٩) محطات للفشل في حياتي! ■

فوزية أخضر:

الحياة صور وشخصيات و.. أحداث..
الحياة قصص صغيرة تصب في روايات طويلة..
نحن نرى .. نسمع.. نتكلم و..نسجل..
حروف مبعثرة تكوّن فيما بينها مفردات واقع يصافحنا كل يوم.. ونحياه.

معذرة: كم ثمن الإنسان العربي؟

أسامة إبراهيم - القاهرة

بعيدًا عن المثاليات، والمبادئ العليا التي تدعو إلى مساواة البشر، والتي تجعل معيار سمو الإنسان على الآخر معايير معنوية، غير ملموسة، مثل حسن خلقه، أو سموه الروحي، أو زهده عن العالم، هناك معايير مادية محسوبة وملموسة. تقول إن لكل إنسان ثمنًا، ليس للبيع في سوق النخاسة، وليس ثمنًا لمحصلة بيع أعضائه، بل بالقدرة التي يمتلكها هذا الإنسان للإسهام في الارتقاء بمجتمعه.

الاستثمار في الإنسان

عندما نقرأ أن إجمالي التكاليف الناجمة عن تربية الطفل منذ ولادته حتى يصل إلى سن الثامنة عشرة تبلغ في دول أوروبا الغربية ٤٥٠ ألف يورو، تتحمل الدولة حوالي ثلثها، فلا ينبغي أن نستغرب أن تكون المحصلة مختلفة عن دول لا تستثمر الأسرة ولا الدولة في الطفل عُشر أعشار هذا المبلغ.

وحتى يكون الكلام واضحًا، أذكر للقارئ ما ذكره لي صديق عربي عن ابنته، التي نشأت في الغرب ولم تبلغ العاشرة بعد، فهي تتقن السباحة التي تعلمتها وعمرها ستة أشهر، وتلعب الكراتيه منذ عامين، فحصلت على الحزام الأصفر (الثاني)، وتتقن العزف على البيانو، وتعلمت الباليه لمدة عام وشاركت في عروض على المسرح، ولكنه لم يعجبها، وتتحدث الألمانية كلغة أم، والعربية كلغة ثانية، والإنجليزية التي تدرسها منذ الصف الأول، وتحضر دورات إضافية فيها، كما تدرس الفرنسية منذ الصف الثالث، وتعشق القراءة فتلتهم الكتب التهامًا، بحيث تحتاج إلى ميزانية باهظة، وتشتري ألعاب الكمبيوتر التي تختبر المعلومات، وفوق كل ذلك تصلي مع أبيها، وتحفظ قصار السور من القرآن الكريم.

اعترف لي صديقي أنه يخجل من نفسه، حين يشعر أن ابنته تفوقت عليه، رغم أن عمره يفوق الخامسة والأربعين، ويسأل هل يمكن مطالبة المجتمع الذي هو حصيلة أشخاص مثلي، أن يصبح قريبًا من المجتمع الذي هو حصيلة جيل مثل ابنتي.

جلست مرة أمام نافورة أتناول قطع البسكويت، وأشرب العصير، فجاء شخص أنيق للغاية، بشوش لأقصى درجة، سألني ممازحًا: هل البسكويت لذيذ؟ قلت نعم، قال أيمكنني أن أجرب واحدة؟ فناولته عشرًا، فضحك وقال أريد أن أجرب فقط، لأني لو شبعت تضايقت زوجتي إذا لم أتناول الغداء الذي أعدته. استمر الحديث عذبًا دون تكلف، ثم طلبت منه بأسلوب مباشر، أن يقول ما جاء من أجله، فليس بالفقير الذي يحتاج البسكويت، ولست بالساذج الذي يعتقد أنه يضيع وقته بدون هدف، فقال إنه من المبشرين المسيحيين المعروفين باسم (شهود يهوا)، وإنه يريد تعريفي بالكتاب المقدس. أخرجت له من جيبي القرآن، وقلته له: هذا كفاني وأسعدني، وإنني أعرف كتابه المقدس، لأن دراستي تناولت مقارنة الأديان. فظل محتفظًا بابتسامته، وطلب مني أن آخذ منه «الكارت» الذي يحمل اسمه وبياناته، فوجدت أنه مهندس معماري.

تذكرت الرهبان الذين تعرفت عليهم في أحد الأديرة، أثناء زيارتي مع مجموعة سياحية ألمانية، فقال لي أحد الرهبان إن الدير يحرص على أن يكون الراغب



في الرهبنة إنسانًا ناجحًا في حياته، لأنه ليس مأوى للفاشلين الذين يريدون أن يعوضوا قصورهم بالقناع الديني، ليفرضوا سطوتهم على الآخرين.

وتذكرت أيضًا ما أقرؤه عن تصرفات من يزعمون أنهم يمثلون الدين يقومون بأعمال لا يمكن مقارنتها بحسن أخلاق من نسميهم كفارًا.

والسؤال الذي يجب طرحه هنا: هل يمكن توظيف الدين ليرتقي بأخلاقنا، كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم عن نفسه «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»، بدلاً من أن نجعله السوط المؤلم؟ ألا يمكن أن يصبح الدين محفزًا للرغبة في التعلم وباعثًا على انشراح الصدر للمعرفة، والإقبال على الاستمتاع بما خلق الله من سماء وأشجار وبحار، وأن يهيمن إيجابيًا على حياتنا، فلا يمنعنا من الارتقاء بالحياة؟؟

متوسط دخل الفرد

عندي كثير من الأصدقاء من الخليج العربي يعتقدون أنهم أغنى من الناس في الغرب، وأن الأوروبيين لا يملكون من الأموال مثلهم، ولذلك لا يصدقون أن متوسط دخل الفرد في سويسرا مثلاً يبلغ حوالي أربعة أضعاف متوسط دخل الفرد في الخليج .

إلا أن الكارثة أن متوسط دخل الفرد في بعض الدول الإفريقية، مثل بوروندي يبلغ ١٠٠ دولار فقط سنويًا، مقابل ٢٤ ألف دولار في فنلندا، أو ٣٠ ألف دولار في الدينمارك، أو ٤٠ ألف دولار في لوكسمبورج.

فهل آن الأوان لنبحث عن المخرج من الانتماء إلى العالم الثالث، لكي تصبح قيمة حياة الواحد فينا أكثر قيمة مما عليه الآن، حياة فيها الإبداع والجد القائمان على سعة المعرفة، وتعدد المواهب، حياة تتصف بأخلاق السادة لا بأخلاق العبيد، كما قال نيتشه، بعيدة عن الحقد والقيل والقال، حياة لا تتخاصم فيها العشائر لأن كلب إحداها عض معزة العشيرة الأخرى، حياة يشعر فيها كل واحد منا بكرامته، فيأنف أن يقف على باب الأغنياء يستجديهم، ويصبح وقتنا أغلى من أن نضيعه في مفاوضات وجولات وخصومات من أجل زيجة، تحولت إلى صفقة بيع أنثى.

عمومًا إذا لم نفق من السطحية والسذاجة والبلاهة التي تصطبغ بها بعض جوانب حياتنا، فسنظل نتفرج على مذابح العراق ونحن نتناول الجبن والبطيخ في طعام العشاء، وستظل مباراة حماسوفتح في انتظار الحكم الأجنبي. ■

وزارة لحل مشاكل «التشخيص»!

حصة الجربوع - رفحاء

يقال في العامية (شخّص) الرجل أي صار في قمة الأناقة أو هذا الرجل دائمًا مشخص. وهي كلمة مرتبطة بالرجل دون المرأة، فالمرأة يقال (كاشخة) أي في كامل زينتها... ويقال شخص الأطباء الحالة أي عرفوا سبب المرض ويكتب في التقارير الطبية بعد تشخيص الحالة صرف العلاج أو الدواء... والمعنى الذي أريد الوصول إليه أن التشخيص الصحيح سبب إلى العلاج الناجع... فمرحلة التشخيص من أهم المراحل لتفادي تفاقم المشكلة بمعنى متى ما تمكنا من تحديد الخلل بدقة متناهية أمكننا ذلك من معالجة الخلل بدقة متناهية... لذلك يعاني المرضى والأطباء في المستشفيات والمهندسون في المنشآت والفنيون في المصانع والمعامل وغيرهم عند حدوث مشكلة من أن يقعوا ضحية تشخيص خاطئ قد يؤدي إلى أمور لا تحمد عقباها سواء فيما يتعلق بالسلامة الفردية أو الجماعية أو فيما يتعلق بالخسائر المادية لذلك في الغالب لا ينفرد شخص بتشخيص الحالة أو تحديد المشكلة فلابد من (كونسلتو) أو فريق يتفق على تشخيصها ويحدد سبل تفاديها وتقدير التكاليف ويضع الوقت المحدد لحلها....

إذًا بهذا المعنى نتفق على أن التشخيص ليس بالأمر الهين بل هو أمر بالغ الحساسية له انعكاساته وتأثيره على سير العمل وذلك في جميع القطاعات باستثناء قطاع وزارة التربية والتعليم هذا القطاع الحيوي المنوط به مستقبل الأمة بأكملها فهو من أسهل الأمور... فجميع منسوبي الوزارة بلا استثناء أو مبالغة بارعون في (التشخيص) فقط... بل تشخيص المشكلة يوازي شراب كأس الماء في حين أن عند الطبيب يوازي الفرق بين الحياة والموت ... لذا من المتفرض عمليًا أن تكون وزارة التربية والتعليم من أقل القطاعات مشاكل حيث أن التشخيص جاهز ومعروف ومحدد ولكن على العكس!

فالمعلمة عندما تخرج من فصلها ولم يعجبها تحصيل الطالبات شخصت حالتهن على الهواء مباشرة ولن يخرج تشخيصها عن غباء الطالبات وإهمال الأهل وقصور المناهج واضعة نفسها خارج الحالة!!

المشرفة التربوية عندما تزور المعلمة في الفصل وتتابع تحصيل الطالبات الضعيف ومن الزيارة الأولى تشخص الحالة وتعزوها إلى ضعف المعلمة والكلية التي تخرجت منها والديوان الذي عينها مع أنها قد تكون من نفس الكلية والديوان.. رافعة يديها تتبرأ من الحالة المستعصية..!! مديرة المدرسة عندما تفشل في أداء الحد الأدنى من واجبها في المدرسة وعندما يطال أداءها القصور تقذف بنفسها خارج الحالة وتشخص الحالة بالمبنى



المدرسي وقلة الكادر الإداري وضغط أولياء الأمور... عندما لا تحقق شعب وأقسام الإرشاد والنشاط والمقاصف والتوعية أهدافها وتتعطل خططها تشخص الحالة بسرعة الصوت أنه المبنى المستأجر. عندما تتظلم معلمات (بند محو الأمية) من عدم الإنصاف في الحصول على وظيفية رسمية تشخص الحالة على أنه الديوان وأرقام الوظائف... وهكذا إلى آخر الهرم.... ولكن من يصنع الحلول!! إذًا المشاكل (مشخصة) وبكامل زينتها في وزارة التربية والتعليم فقط تنتظر العلاج فمن يتولاها إذا كانوا يعتقدون أن عملهم يتطلب أن يكونوا مشخصين فقط... نريد حلولاً جذرية وفق خطوات مجدولة زمنيًا معلنة وموافق عليها وغير مرتبطة بأشخاص معينين متى ما ذهبوا تغيرت أو استبدلت، تساعد الوزارة في تخطي المشاكل التي تعتريها فعلى سبيل المثال:

- سيتم الاستغناء نهائيًا عن المباني المستأجرة بحلول عام ١٤٣٥هـ بتكلفة كذا.
- ستحظى كل مدرسة بمرشد أو مرشدة طلابية بحلول ١٤٣٠هـ.
- سيحصل كل المعلمين والمعلمات على تدريب على التقنيات التربوية بنهاية العام ١٤٢٩هـ.
- سيخضع المشرفون التربويون والمشرفات على اختبارات قياس القدرات وبحلول العام ١٤٣٢هـ يكون جميع المشرفين والمشرفات قد التحقوا ببرنامج عن الإشراف الفعال.
- في العام ١٤٦٠هـ ينتظر أن يتولى إدارة المدارس مدير أو مديرة درسوا الإدارة المدرسية في الجامعات وتخرجوا ليكونوا مديرة أو مدير مدرسة مؤهلاً يحمل صفات القائد والمربي. وهكذا وصولاً إلى حل جميع المشاكل المشخصة... أو ينظر في أمر تقسيم الوزارة إلى وزارتين وزارة التربية والتعليم لتشخيص المشاكل ووزارة التربية والتعليم لحل مشاكل التشخيص. ■

مجنونة.. يا طماطم

عبدالغني رجب - القاهرة

- الطماطم الحمراء ثمرة جميلة يعتبرها علماء الزراعة من الفاكهة وليس الخضراوات، رغم أن عصيرها يوضع بعد قدحه على النار على الطعام مثل اللحم والأرز والخضراوات المطبوخة، ويطلق على هذا العصير المقدوح اسم «الصلصلة» أو «الدمعة» وتكاد تكون قاسمًا مشتركًا أعظم في جميع أنواع الطعام (عدا الحلوى بطبيعة الحال) ولا يشاركها في ذلك سوى البصل أحيانًا! والطماطم نفسها كثمرة تؤكل نيئة مع الطعام بعد تقطيعها مع أنواع أخرى من الخضراوات مثل الخس والجزر والخيار ويطلق على هذا الخليط اسم «السلطة». أما الطماطم نفسها فيطلق عليها أسماء مثل «القوطة» و«البندورة» ويطلق عليها في مصر اسم «المجنونة» حيث إن أسعارها أحيانًا ترتفع لأرقام خيالية إذا فسد المحصول ولم يناسبه الطقس وكان الناتج منه قليلاً. فليس الإنسان وحده هو الذي يجن فالفاكهة أيضًا يصيبها الجنون وهذا عزاء وأي عزاء لبني الإنسان.

- عن تجربة أؤكد أن أغلى ثمن تدفعه في طعام هو ما تدفعه في الطعام المجاني. فهو إما أن يكون فاسدًا يصيبك بالتسمم، وأما أن يكون شهيًا فتكثر منه فيصيبك عسر الهضم الشديد وتدفع الكثير في علاج التسمم وعسر الهضم!

- أعلنت إدارة المطعم عن تخفيضات كبيرة في إعلان ضخم وضعته على الواجهة، ثم اتضح أن التخفيض في مقادير الطعام بينما ازدادت الأسعار!

- عندما كنا أطفالاً نذهب لشراء طعام يوضع في آنية. كنا نختار أكبر الأواني في المنزل لنشتري بأقل النقود، لكن البائع الماكر كان يرفض إلا إذا أحضرنا أصغر آنية.

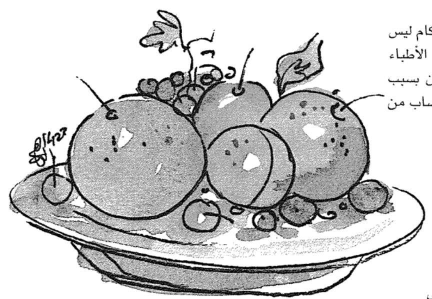
- أعشق احتساء الشاي وتضطرني ظروف عملي إلى الغياب عن المنزل كثيرًا فأضطر إلى شرب الشاي في المقاهي وعندما يسألني النادل عن طبيعة الشاي الذي أفضله فأقول في كوب نظيف.

- أحضر لي النادل كوب ماء وكان الكوب متسخًا وعندما لفت انتباهه قال لا تخش فالماء بداخله نظيف.

- مهما تناولت من طعام على مدى سنوات عمرك وفي أماكن متفرقة من بلدان العالم فلاشك أن أشهى طعام سيظل مذاقه في فمك للأبد هو طعام أمك.

- كان أجمل هدية يحملها أبي لنا نوعًا من البرتقال النادر يتميز بحمرة قانية تختلط بصفرته ويطلق عليه «برتقال بدمه» بعد أن وزع أبي علينا البرتقال بالدم. اكتشفت أن برتقالتي من النوع العادي فغضبت إذ لم يبق غيرها وقد وزع أبي البرتقال جميعه على إخوتي فأكد لي أبي أن برتقالتي من نفس النوع الدموي لكنها تعاني فقر دم شديدًا، فقد نزفت كثيرًا عقب اصطدامها بالأرض حيث وقعت من الشجرة بعد أن نضجت.

- كانت أختي أحلام تقص عليّ قصة الشاعر القديم «كلثوم» الذي غير اسمه إلى «كلبصل» على أساس أن البصل أفضل من الثوم واستفاضت أختي في شرح فوائد البصل وأنه علاج لكثير من الأمراض التي تصيب الإنسان وأن بصلة يوميًا مع الطعام تبعد عنك شبح مرض السكر وأن البصل يعمل كمضاد حيوي قوي يقتل الجراثيم التي تهاجم الإنسان. ومن محاسن الأمور أن البصل يصلح لوضعه على كل المآكل مثل اللحم والأرز والخضراوات وحتى الأسماك والدواجن. والحلوى هي الشيء الوحيد الذي لا يؤكل بالبصل ولا يوضع عليها في أي صورة من الصور. أرعشتني المعلومة الرائعة عن البصل وأرعدتني وصممت عندما أكبر أن أخترع حلوى البصل حتى تكمل الدائرة ويستطيع الإنسان في كل مكان أن يفيد من البصل في أي طعام.



- إن استعمال البصل والثوم لعلاج الزكام ليس بسبب تأثيرهما القاتل للجراثيم كما يقول الأطباء لكن لأن من يأكلهما سيبتعد عنه الآخرون بسبب رائحة الثوم والبصل الكريهة ولذلك لن يصاب من يأكلها بالزكام لأنه لن يتعرض للعدوى.

- في طفولتي كنت أسمع كلمة السليقة ولم أكن أدري معناها لكنني بذكائي وحبي للطعام أدركت أنها الطعام المسلوق حتى أخبرتني شقيقتي أن السليقة هي الطبيعة الإنسانية فأدركت أن طبيعة الإنسان في فطرتها الأولى تشبه الطعام المسلوق بلا طعم وأن الذي يعطي السليقة طعمها وهو المعارف والخبرات والمعلومات التي يتلقاها الإنسان خلال حياته مثلما تعطي التوابل والدهون والصلصة الحمراء المصنوعة من الطماطم والفلفل الأحمر الطعم للطعام المسلوق، فكنت أجتهد لكي أعطي لسليقتي طعمها المميز ولونها الأحمر الفاقع عن طريق العلم وعن طريق التوابل والدهن والصلصة الحمراء.

- الفطريات كائنات دقيقة تنتمي لعالم النباتات بعضها نافع وبعضها ضار ومنها أحجام كبيرة وعندما سأل المعلم زميلنا «زعتر» ونحن في المرحلة الإعدادية عن الفطريات قال إن الفطريات هي التي يفطر عليها الإنسان.

- تربية أسماك وطيور الزينة هواية رائعة إذا جعت أكلتها.

- البعض يكره أكل الأرانب لأنها تذكره بالقطط لكن البعض يعشق أكل الأرانب حتى أرنبة الأنف.

- هناك رأي أمريكي يقول «إن الرجال يفضلون الشقراوات» لكن ليست هذه قاعدة فصديقي العمروسي يحب الدجاج المشوي ويفضله على ما عداه من أنواع المآكل.

- أخبرني والد زوجتي قبل الزواج أن ابنته لم تتم تعليمها لفشلها في الدراسة فحمدت للرجل صراحته وتمسكت بابنته زوجة. ولما تزوجنا وتذوقت طهيها السيئ عرفت أن المدرسة التي فشلت فيها كانت مدرسة للتدبير المنزلي.

- إن أقصر طريق إلى قلب الرجل هو معدته وإن لم تصدق فقس بنفسك.

- الأغذية الدسمة هي السم البطيء الذي تقتل به المرأة زوجها ولا يؤاخذها القانون.

- ابتاع دجاجة من السوق وأعطاها لزوجته لتعود بها فصدمتها سيارة وماتت فاضطر المسكين أن يتغذى أغذية محفوظة وقد حزن حزنًا شديدًا فقد فرت الدجاجة لحظة الصدام.

- الرجل يعرف من أين تؤكل الكتف والمرأة تعرف من أين يؤكل الرجل.

- من هو أعظم مخترع في التاريخ؟ الرجل المجهول الذي اخترع رغيف الخبز.

- الشجاعة شيء رائع وكذلك الجبن.... إذا كان كامل الدسم.

- لابد للإنسان أن يموت من شيء ما لكن الموت من الإسراف في الطعام ميتة لئيمة فاحذرها.

- كلما امتلأ بطنك بالطعام صعب عليك الاقتراب من المكتب لأداء عملك.

- لماذا لانصوم عن حلاوة الانتقام وأطايب الجدل ولحم الغيبة وفاكهة النميمة ومغذيات الغرور وفطائر الكبرياء وألبان الشهوة؟

- مرارة الفشل تحرك في الإنسان الرغبة في النجاح فهي بمثابة المشهيات التي تفتح شهية الإنسان للطعام. ■

متلازمة الإعلام والتربية


د.عبدالعزيز الجارالله

العالم يتحرك إعلامًا، قد لا تكون هذه هي الحقيقة لكنها بالتأكيد جزء من الحقيقة.. والمراقب لتطور أدوات الإعلام سيصل إلى نتيجة أن العالم يتحرك إعلامًا، فأمريكا كما ترصد ميزانيات ضخمة لوزارة دفاعها وتطوير أسلحتها التقليدية وغير التقليدية، وحرمان الآخرين من امتلاك الأسلحة الاستراتيجية، وكما ترصد الأموال والميزانيات لأجهزة الاستخبارات، فهي أيضًا تضخ الأموال والدولارات في ميزانيات الإعلام والعلاقات العامة؛ لأنها - أي أمريكا - لديها قناعة عملية أن هناك حروبًا ستكسبها بالإعلام والعلاقات العامة وأن سلاح الجو والبر والبحر العسكري هو نفسه سلاح الكلمة والصورة وتحييد الخصوم.

العالم العربي دائمًا يواجه خصومة بالنوايا والآمال والمراهنة على الوقت وفشل الآخرين والتغيرات الدولية؛ لذا نجد ميزانيات الإعلام والعلاقات العامة في العالم العربي منخفضة جدًا وتكاد لا تذكر. صحيح أن الرقم المعلن لوزارات الإعلام ووزارات الثقافة مرتفع جدًا، لكن جل تلك المبالغ تصرف على مشروعات ينتهي معظمها في وجبات الفنادق والسفر وتنقلات الضيوف، في حين أن التجهيزات والتقنيات وبرامج التطوير الإداري والمهني لا تلقى بالاً، ولا يخصص لها مبالغ مالية تناسب حجم حاجة الإعلام والعلاقات.

هناك إدارات مهملة داخل أروقة المؤسسات الإعلامية في عالمنا العربي وهي إدارات التخطيط والتطوير وإدارات الابتعاث والتدريب وأخرى نسميها الإدارة الإلكترونية. ولكن كما قلت إن الإدارة بالنوايا هي أسلوب عملنا، حتى إن بعض المؤسسات الإعلامية تعتبر إدارة العلاقات نوعًا من الرفاهية الإدارية، والبعض الآخر يعتبر إدارة التخطيط والتطوير نوعًا من الزوائد الإدارية وإنما هما من الفرص الوظيفية لأبناء أصحاب النفوذ داخل المؤسسات الإعلامية.

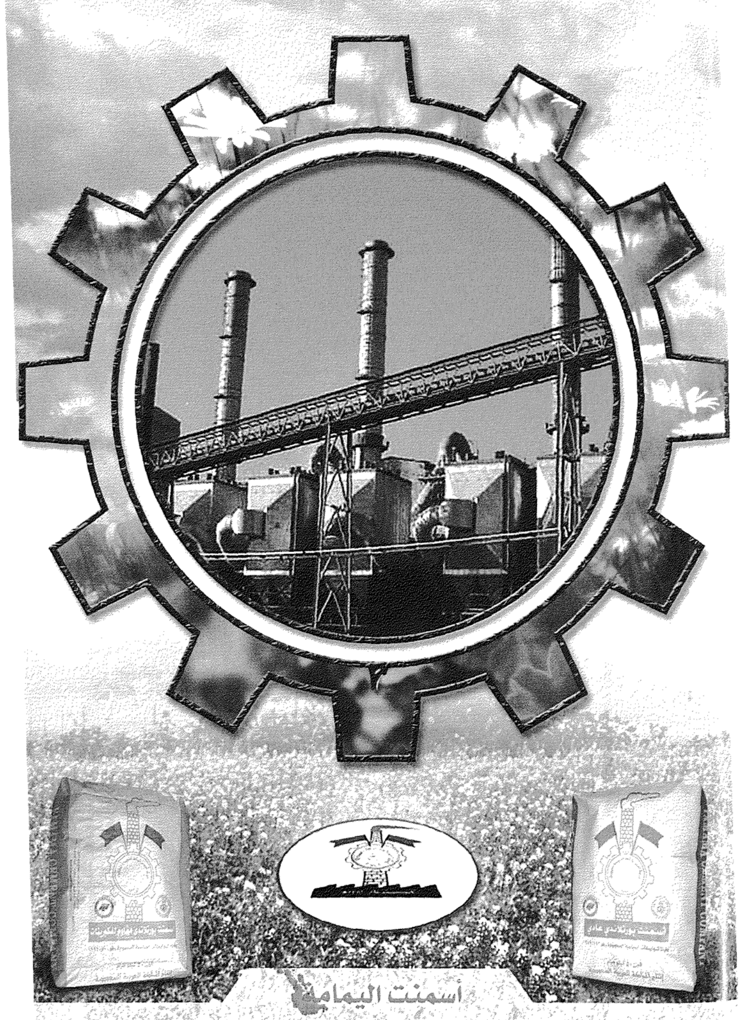
الإعلام أصبح يقاسمنا التربية والعلاقات الاجتماعية وحتى شؤوننا الخاصة.. لم يكن الإعلام تلك السلعة التي نشتريها متى أردنا، ونتجاهلها إذا شعرنا أننا لسنا بحاجتها.. بل الإعلام شريك يومي في حياتنا العامة، شريك في تربية الأبناء، وشريك في علاقاتنا الاجتماعية وموجه في تعاملاتنا المالية وفاعل في الأنظمة الاقتصادية. فأسواق الأسهم في الخليج لم تحركها قوة اللاعبين في السوق أو المتغير العالمي فقط، بل الإعلام وجيش من المحللين الماليين والتقارير الاقتصادية والإعلامية التي يدفع بها يوميًا المراسلون والكتاب والمحللون ومؤسسات الدراسات والأبحاث.

عالم التعليم إلى وقت قريب كان بمعزل عن تيارات وتجاذبات الإعلام، والآن تغرق مؤسسات التعليم في الإعلام وقضاياه؛ لذا على وزارات التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي أن (يلتفتوا) طويلاً وكثيرًا للإعلام لأنه أكثر الشركاء تأثيرًا وفاعلية، وتجاهله أو استبعاده من حسابات التعليم خطأ تربوي وتعليمي فادح تدفع ثمنه الأجيال القادمة، وقرار كارثي يرتكبه المسؤول لو أصر على أن التعليم لا يعيش توأمة مع الإعلام..

التعليم والإعلام أصبحا يتلازمان والفكاك أو الفصل بينهما أصبح مستحيلاً.■

BIBLIOTHECA ALEXANDRINA
مكتبة الإسكندرية

من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور



تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن الحصول عليه من تقنيات التحكم في الانبعاثات للمحافظة على البيئة.



- عرض القرآن الكريم بالرسم العثماني وحسب ترتيب المصحف مع التنويه بالسور المكية والمدنية، ورقم السورة، وعدد آياتها.
- عرض تفسير كامل للقرآن الكريم وذلك خلال القراءة أو الاستماع إلى التلاوة ، باللغتين العربية والإنجليزية.
- يحتوي على صحيح البخاري ، رياض الصالحين ومجموعة من الأدعية والأذكار المسموعة.
- عرض لأحكام التجويد ولأوقات الصلاة مع منبه (أذان) لكل صلاة عرض لاتجاه القبلة في معظم دول العالم وعرض للتاريخ هجري وميلادي .
- يمكن للمستخدم تغيير واجهة الجهاز للغة الإنجليزية أو العربية.
- امكانية تغيير صوت القارئ.
- شاشة عرض عالية الكفاءة والدقة مع إضاءة ليلية.

محتويات إضافية:

- قاعدة لحمل الجهاز
- سماعة أذن
- ٤ بطاريات من نوع (AAA).



منطق للكمبيوتر والاتصالات المحدودة

ABDULLA FOUAD

المركز الرئيسي: ص.ب ٢٥٧ الدمام ٣١٤١١ فاكس ٨٣١١٥١٢ .

الفروع - الخبر: مجمع فؤاد سنتر ٨٩٥٣٢٠٨ - الدمام: مركز الدانة ٨٣٤٦٥٨٥ - الواحة ٨٢٦٩١٤٥ - الرياض ٤٧٦٧٧٧٧ - المعرض ٤٧٨١٧١٦ - جدة ٦٣٩٤٤٢٢ - المعرض ٦٦٠٨٦٧٢

المنطقة الشرقية:		المنطقة الوسطى:		الخرج:		مكتبة المأمون	6446614	المكتبة العربية	7360400
مكتبة جرير	8943311	مكتبة جرير (العليا)	4626000	مكتبة الاشراق	5481989	مكتبة تهامة	6601325	مكتبة المصيف	7368840
مكتبة العبيكان	8091399	مكتبة جرير (الملز)	4773140	بريدة:		مكتبة المكتبة	6713143	مكتبة الدار السعودي	7327642
مكتبة المتنبي	8411395	مكتبة العبيكان	4654424	مكتبة العليقي	2328061	مكتبة جرير	6827666	ينبع:	
المكتبة الوطنية الجديدة	8640040	اكسترا	4196677	الرس:		شركة أحمد عبدالواحد	6546658	مكتبة باحمدون	3902118
الأحساء:		مكتبة الشقري	4611717	مركز القرطاسية	3337517	مؤسسة بافرط للتجارة	6671734	مؤسسة القحطاني	3903773
مكتبة جرير	5311501	مكتبة أبو معطي	4119657	حائل:		عالم الإلكترونيات	6606405	أبها: مكتبة تهامة	2248504
مكتبة العبيكان	5864666	مكتبة المؤيد	4020396	الأدوات المدرسية	5325550	مكة المكرمة:		مكتبة العبيكان	2275050
مكتبة المنار	5928388	ألكترو	2053444	مكتبة دار الأندلس	5333341	محلات الباروم	5741066	خميس مشيط:	
مكتبة الضامر	5825113	مكتبة الخريجي	4646258	عرعر:		مكتبات مرزا	5587235	بن خصوصة للكمبيوتر	2232176
مكتبة العبيكان - حفر الباطن	7211118	شركة رمث المحدودة	4093333	معرض الكروان	6626809	مكتبة تهامة	5426634	المنهل للإلكترونيات	0505665121
الخفجي:		هايبر بندة	2298255	الزلفي:		المدينة المنورة:		بلجرشي: مكتبة المنهل	7221048
الأسواق العالمية	7662800	معرض دبي	2766601	الشبكة الفضية	4223028	مكتبة العبيكان	8330620	تبوك: مكتبة النجمة	4236411
مكتبة المعرفة (حائل)	5432469	شركة المصباح	2202958	عنيزة:		مكتبة دار الزمان	8366666	جيزان: مؤسسة السلطان	3225000
القطيف:		الكمبيوتر العربي	4263319	القرطاسية	3632228	شركة عالم الإلكترونيات	8255966	نجران: مركز الفيصلية	5224570
مؤسسة العلقم	8540174	مخزن الكمبيوتر	2290075	المنطقة الغربية: جدة		مؤسسة بافرط للتجارة	8236442	متجر الشاطري	6481157
				مكتبة مرزا	6726020	الطائف:		مؤسسة السيوفي	6483527

www.atlassite.com E-mail: sales@mantech-sa.com